

## University of Groningen

### Van specifieke inzet naar reguliere praktijk

Bazuin, G.

**IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.**

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

2010

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

Bazuin, G. (2010). *Van specifieke inzet naar reguliere praktijk: casus schakelklas Hoogeveen*. s.n.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

*Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.*

## **Van specifieke inzet naar reguliere praktijk:**



**‘de casus: schakelklas in Hoogeveen’**

Rijksuniversiteit Groningen

Afdeling Onderwijskunde

Geralda Bazuin

s1837923

Begeleider: Dr. S. Doolaard

Januari 2010

## **Voorwoord**

Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van de gemeente Hogeveen. Het onderzoek richt zich op de oorzaken van de terugvallende resultaten van leerlingen die aan onderwijsinterventies hebben deelgenomen, in dit geval de schakelklas in Hogeveen. De verwachting is dat de resultaten van dit onderzoek een goed beeld kunnen geven van hoe verder te gaan met de schakelklas in de gemeente Hogeveen en hoe het reguliere onderwijs meer aansluiting kan vinden op de positieve effecten van de schakelklas.

Mijn dank gaat uit naar de directie en alle leerkrachten die hun medewerking hebben verleend aan dit onderzoek. In het bijzonder bedank ik de schakelklasleerkracht voor haar tijd en betrokkenheid bij dit onderzoek. Ook beide intern begeleiders van obs de Apollo en pcb de Morgenster wil ik bedanken voor de tijd die ze hebben vrijgemaakt om mij de benodigde gegevens van de oud-schakelklasleerlingen te verschaffen. Mijn stagebegeleider bij de gemeente Hogeveen, Johanna Sellis, bedankt voor de begeleiding en adviezen tijdens het schrijven van deze thesis. Als laatste wil ik graag mijn onderzoeksbegeleider Simone Doolaard bedanken voor alle tussentijdse adviezen, de hulp bij mijn vragen en de laatste adviezen om de puntjes op de i te zetten. Bedankt!

Geralda Bazuin

Januari 2010

## **Inhoudsopgave**

<b>1. Inleiding</b>	<b>6</b>
1.1 Vraagstelling	7
1.2 Leeswijzer	7
<b>2. Theoretische achtergrond</b>	<b>9</b>
<i>DEEL I: BELEID RONDOM SCHAKELKLAS</i>	
2.1 Korte schets van het onderwijsachterstandenbeleid	9
2.1.1 Van GOA naar OAB	10
2.1.2 VVE-beleid	11
2.2 Schakelklas	11
2.2.1 Vormgeving schakelklas	12
2.2.2 Selectiecriteria	13
2.2.3 Rolverdeling	13
2.3 Schakelklas en resultaten	14
2.3.1 Effecten op cognitief gebied	14
2.3.2 Effecten op niet-cognitief gebied	15
2.3.3 Kenmerken van de mate van leerwinst	16
2.4 Gemeente Hoogeveen	16
2.4.1 Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE)	17
2.4.2 Professionalisering Voorschoolse Voorzieningen	17
2.4.3 Onderwijskansen en laaggeletterdheid	18
2.5 Schakelklas ‘De keerkring’	18
2.5.1 Inhoudelijke doelstellingen	19
2.5.2 Werkwijze	19
2.5.3 Doelgroep	19
2.5.4 Selectiecriteria	20
2.5.5 Effecten schakelklas de Keerkring	21
<i>DEEL II: ONDERWIJSEFFECTIVITEIT</i>	
2.6 Onderwijsinterventies en effecten	23
2.6.1 Effecten op de lange termijn	24
2.7 Onderwijsinterventies en lange termijn effecten	26
2.7.1 Kenmerken onderwijsinterventies in relatie met lange termijn effecten	26

2.7.2	Doorgaande lijn	29
2.7.3	Kenmerken van de schakelklas	30
2.7.4	De kenmerken van de schakelklas in relatie met de verklarende factoren voor lange termijn effecten	32
2.7.5	De kenmerken van de schakelklas in relatie met onderwijseffectiviteit	33
2.8	Van literatuuranalyse naar vraagstelling	35
2.9	Samenvatting	36
<b>3.</b>	<b>Methode</b>	38
3.1	Onderzoeksprocedure	38
3.2	Deelnemers	39
3.2.1	Directie	39
3.2.2	Leerkrachten	39
3.2.3	IB-ers	40
3.2.4	Schakelklas en de reguliere klassen	40
3.2.5	Oud-schakelklasleerlingen	40
3.3	Onderzoeksinstrumenten	40
3.3.1	Onderzoeksvraag 1	41
3.3.2	Onderzoeksvraag 2	44
3.4	Data-analyses	46
<b>4.</b>	<b>Resultaten</b>	48
4.1	Resultaten onderzoeksvraag 1	48
4.1.1	Observaties	48
4.1.2	Vragenlijsten	57
4.1.3	Interviews	58
4.2	Resultaten onderzoeksvraag 2	62
4.2.1	Kindkenmerken in samenhang met lange termijn effecten	64
4.2.2	Analyse leerlingen met terugval	66
4.3	Samenvatting	67

<b>5. Conclusie / discussie</b>	69
5.1    Discussie	74
5.2    Aanbevelingen	74
<b>6. Samenvatting</b>	70
<b>7. Literatuurlijst</b>	80
<b>8. Bijlagen</b>	84

## **1. Inleiding**

Het onderwijs speelt een centrale rol bij de verzekering van gelijke kansen en ieder kind behoort onderwijs te krijgen dat aansluit bij zijn of haar talenten. 'Een diep verankerde gedachte in ons land' aldus Zoontjes (2007). In het kader hiervan wordt er een groot aantal beleidsinstrumenten ingezet om onderwijsachterstanden op basis van achtergrond en milieu terug te dringen. Hier valt o.a. de vroeg- en voorschoolse educatie (VVE) onder waarbij het gaat om gerichte educatieve programma's voor jonge kinderen met een taalachterstand. Een andere belangrijke troef in het onderwijsachterstandenbeleid is de schakelklas. De schakelklas is bedoeld voor kinderen met een taal- en leesachterstand waarvan verwacht kan worden dat zij de taalachterstand in een jaar kunnen inhalen. Het doel is de taal/leesachterstand in een tijdsbestek van circa een jaar te reduceren. De schakelklasleerlingen krijgen gedurende een jaar intensief (taal)onderwijs om daarna weer in het reguliere onderwijs verder te kunnen.

In 2005-2006 is in Hogeveen een schakelklas gestart in het kader van de landelijke pilot schakelklassen. Twee basisscholen in de wijk Krakeel zijn betrokken bij de schakelklas: Obs Apollo en Pcb De Morgenster. De schakelklas in Hogeveen is bedoeld voor leerlingen van de groepen 3 en 4.

Begin 2008 is een evaluatie uitgevoerd naar de stand van zaken rond de schakelklas. De belangrijkste uitkomst van deze evaluatie is dat de resultaten van de schakelklas positief te noemen zijn. De prestaties van leerlingen zijn aan het eind van de schakelklas aanzienlijk hoger dan bij de binnenkomst. Dit effect zet zich echter niet voort wanneer de leerlingen een jaar later weer deelnemen aan het regulier onderwijs, zo blijkt uit de toetsresultaten. De goede resultaten op de cognitieve gebieden worden niet vastgehouden. Dit geldt niet alleen voor schakelklassen, ook van andere onderwijsinterventies als VVE is bekend dat op langere termijn de behaalde effecten niet meer of sterk verminderd aanwezig zijn. Het is belangrijk om de oorzaken van deze terugval in resultaten te achterhalen. Het is immers de bedoeling dat de positieve effecten van de schakelklas ook in de jaren na de schakelklas zichtbaar blijven. In deze thesis zal worden gekeken naar de oorzaken van het niet vast kunnen houden van de positieve resultaten van de schakelklas in het reguliere onderwijs. Hierbij wordt ook gekeken naar hoe onderwijsinterventies zoals schakelklassen in het reguliere onderwijs zo kunnen worden vormgegeven, dat ook op lange termijn effecten blijven bestaan.

## **1.1 Vraagstelling**

De centrale vraagstelling die hieruit naar voren komt is als volgt:

*‘Wat zijn de oorzaken van het wegvallen van de positieve resultaten van onderwijsinterventies in de reguliere onderwijsstructuur en wat moet er gebeuren om deze terugval te voorkomen?’.*

De verwachting hierbij is dat de succesfactoren van de schakelklas zo weinig worden voortgezet en toegepast in het reguliere onderwijs dat de leerlingen snel weer terugvallen in hun resultaten. De succesfactoren van de schakelklas zijn zeer waarschijnlijk: de kleine groep, de ervaren leerkracht, de extra aandacht voor kinderen en veel tijd voor instructie. Op klasniveau zal worden gekeken in hoeverre de succesfactoren van de schakelklas worden voortgezet in het reguliere onderwijs. Bovendien zal op kindniveau worden gekeken welke leerlingkenmerken bepalend zijn voor de effecten op de lange termijn. Het onderzoek zal zich voornamelijk richten op de schakelklas. Hier is een evaluatie van uitgevoerd in de gemeente Hoogeveen en zijn dus gegevens beschikbaar over het wegvallen van de positieve effecten van de schakelklas in het reguliere onderwijs.

## **1.2 Leeswijzer**

In de hierop volgende hoofdstukken zullen respectievelijk een theoretisch kader, methode van onderzoek, de onderzoeksresultaten en een conclusie/discussie aan bod komen. Het theoretisch kader (hfst 2) is opgedeeld in twee delen. In het eerste deel zal het beleid rondom de schakelklas aan de orde komen en wordt een inhoudelijke beschrijving gegeven van de schakelklas zoals uitgevoerd wordt in de gemeente Hoogeveen. Het tweede deel bevat vooral informatie over effecten, en daarbij vooral de effecten op langere termijn, van reeds uitgevoerde onderwijsinterventies. Het theoretisch kader is de basis van de totstandkoming van de onderzoeksvragen die aan het eind van het hoofdstuk zullen worden gespecificeerd.

In ‘de methode’ (hfst 3) wordt een beschrijving gegeven van de verschillende methodieken die voor dit onderzoek zijn gebruikt. Hierbij komt de onderzoeksprocedure aan het bod, evenals de deelnemers aan het onderzoek, de onderzoeksinstrumenten en de data-analyses die gebruikt worden. Het hoofdstuk ‘resultaten’ (hfst 4) geeft een beschrijving van de gevonden resultaten op beide onderzoeksvragen. Tenslotte zal in de conclusie / discussie een antwoord worden gegeven op de onderzoeksvragen. Bovendien zullen er aanbevelingen gegeven worden voor de organisatie van de schakelklas in Hoogeveen evenals aanbevelingen voor toekomstig onderzoek.



Hoewel een schakelklas deel uitmaakt van het reguliere onderwijs, zal er in de gehele thesis gesproken worden over schakelklassen en reguliere klassen. Dit om een onderscheid te maken tussen de schakelklas en de klassen waarnaar leerlingen na de schakelklas doorstromen. Deze klassen worden in deze thesis met ‘reguliere klassen’ aangeduid.

## 2. Theoretische achtergrond

*In dit hoofdstuk zal het theoretische kader rondom de schakelklas aan de orde komen. Deel I van het hoofdstuk zal vooral ingaan op het algemene onderwijsachterstandenbeleid in Nederland en de totstandkoming van de schakelklas hieruit. Bovendien wordt er een beschrijving gegeven over de vormgeving van de schakelklas en de reeds bekende effecten ervan. Deel II van dit hoofdstuk zal meer ingaan op de effectiviteit van onderwijsinterventies in de algemene zin. Hierbij komen factoren aan bod welke bepalend zijn voor de effecten op langere termijn.*

### DEEL I: BELEID RONDOM SCHAKELKLAS

#### 2.1 Korte schets van het onderwijsachterstandenbeleid

Het beleid op het gebied van onderwijsachterstanden heeft de afgelopen jaren niet stilgestaan. Een reeks aan beleidsinstrumenten is uitgetoetst om onderwijsachterstanden te bestrijden ofwel te verkleinen. Onderwijsachterstanden van leerlingen worden gedefinieerd als leerachterstanden veroorzaakt door sociale dan wel culturele of economische oorzaken (Meijnen, Blok & Karsten, 2004). Al sinds 1974 voert de overheid beleid ter bestrijding van achterstanden in het onderwijs (Turkenburg, 1999). Het is ontstaan, zoals de definitie van onderwijsachterstanden al aangeeft, uit het inzicht dat er een samenhang bestaat tussen de sociaaleconomische achtergrond van kinderen en hun prestaties op school (Zoontjes, 2007). Het beleid in de jaren zeventig was vooral gericht op de onderwijssituatie van leerlingen uit arbeidersmilieus die al met een achterstand de school binnenkwamen. In de jaren tachtig en negentig verplaatste het beleid zich naar de positie van het inmiddels toenemende aantal niet-westerse allochtone groepen dat zich in Nederland had gevestigd (Zoontjes, 2007).

De positie van niet-westerse allochtone leerlingen lijkt zich langzaam te verbeteren (Meijnen et al., 2004; Vogels & Bronneman-Helmers, 2003). De vorderingen van autochtone achterstandsléerlingen blijven echter achter bij die van allochtone achterstandsléerlingen, zowel voor taal als voor rekenen. Deze trend is al enkele jaren te zien. In de prestaties van deze doelgroep leerlingen is nauwelijks vooruitgang te zien (Meijnen et al., 2004; Mulder, Roeleveld, van der Veen & Vierke, 2005). Het probleem doet zich vooral voor bij de vroegere 1,25 leerlingen<sup>1</sup> (Jepma, Klopogge & van der Vegt, 2006). Mulder en Klopogge (2001) concludeerden naar aanleiding van hun onderzoek uit 2001 dat deze leerlingen een

---

<sup>1</sup> leerlingen waarvan de ouders autochtoon zijn en maximaal de voormalige VBO hebben genoten. Inmiddels is deze gewichtenregeling veranderd.

gemiddelde taalachterstand hebben van 5 maanden, een achterstand in begrijpend lezen van 4 maanden en rekenachterstand van 1,5 maand. Als gevolg van deze bevindingen is het accent van het onderwijsachterstandenbeleid sinds een aantal jaren weer iets teruggeschoven naar autochtone achterstandsleerlingen (van Haalen, 2007). De huidige doelstelling van het onderwijsachterstandenbeleid is om achterstanden te voorkomen en terug te dringen, zodat de kansen, leerprestaties en schoolloopbanen van kinderen en jongeren verbeteren (OC&W, 2009).

### *2.1.1 Van GOA naar OAB*

In het kader van deregulering in het onderwijs en autonomievergroting van scholen is een aantal taken in de jaren negentig door de landelijke overheid overgedragen naar de gemeente. De achterliggende gedachte hierbij is dat gemeenten zelf kunnen beoordelen waar lokaal behoefte aan is en welke specifieke problemen zich voordoen. Dit zal de kwaliteit van het onderwijs ten goede komen (Maslowski & Luyten, 2006). Als onderdeel hiervan is de wet Gemeentelijk Onderwijsachterstandenbeleid (Wet GOA) op 1 augustus 1998 van kracht geworden. De Wet GOA gaf de gemeenten bevoegdheden om onderwijsbeleid te voeren dat zich richt op het bestrijden van achterstanden van leerlingen. Ten tijde van het GOA-beleid hadden de gemeenten een sterke regisserende rol. Gaandeweg kwam er steeds meer het idee dat gemeenten en scholen niet boven- en ondergeschikt aan elkaar moesten zijn maar partners. Naar aanleiding van deze leidende ideeën over een verandering van de positie van de gemeente tegenover de schoolbesturen en vice versa, werd op 1 augustus 2006 de wet op het onderwijsachterstandenbeleid (OAB) van kracht die de Wet GOA verving. Onder de wet OAB gaan middelen voor de bestrijding van onderwijsachterstanden, die voorheen via de gemeente het onderwijs bereikten, grotendeels direct naar de schoolbesturen (Zoontjes, 2007). Scholen en gemeenten zijn onder de wet OAB de uitvoerders van het onderwijsachterstandenbeleid. Gemeenten en scholen zijn verplicht om samen afspraken te maken over de bestrijding van onderwijsachterstanden waarbij de scholen verantwoordelijk zijn voor de bestrijding van onderwijsachterstanden van leerlingen (OC&W, 2009). Een vroegtijdige signalering en bestrijding van onderwijsachterstanden is een belangrijk speerpunt van het OAB (Zoontjes, 2007). Al vanaf 2000 zijn er in Nederland belangrijke impulsen gegeven voor de ontwikkeling van voor- en vroegschoolse educatie, schakelklassen en het bestrijden van voortijdig schoolverlaten. Echter in het nieuwe onderwijsachterstandenbeleid zal de nadruk die hier op komt te liggen nog groter zijn (Van Haalen, 2007). Het voormalige GOA-budget wordt in het nieuwe onderwijsachterstandenbeleid ingezet voor voor- en

vroegschoolse educatie (VVE) en schakelklassen in het primair onderwijs. Ook de bestrijding van voortijdig schoolverlaten in het voortgezet onderwijs is een belangrijk speerpunt van het onderwijsachterstandenbeleid van tegenwoordig (van Haalen, 2007).

### *2.1.2 VVE-beleid.*

In het kader van VVE doen kinderen op jonge leeftijd mee aan educatieve programma's op de peuterschool of kinderopvang (voorschools) om de taal- en ontwikkelingsachterstand aan te pakken of te voorkomen. Vervolgens ontstaat een doorlopende lijn tot in de eerste twee groepen van de basisschool (vroegschools). Het doel van dit beleid is om uiteindelijk alle kinderen in een achterstandsituatie te bereiken en hen optimale ontwikkelingskansen te bieden, zodat taal- en ontwikkelingsachterstanden worden verkleind en hun kansen op een goede schoolloopbaan en maatschappelijke carrière worden vergroot (Kampen, Klopbrugge, Rutten & Schonewille, 2005). Nieuwsbrief 6 van februari 2009 van het ministerie van OC&W gaat in op de nieuwe wet- en regelgeving rondom belangrijke thema's die bij veel gemeenten op de Lokaal Educatieve Agenda (LEA) staan, zoals de OKE-wetgeving (Ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie).

Onder de OKE-wetgeving die naar verwachting per 1 augustus 2010 in werking treedt, wordt er uitgebreid ingezet op meer en betere voorschoolse educatie in de kinderopvang en peuterspeelzalen. Basisscholen en gemeenten worden in het kader van deze OKE-wetgeving verondersteld gezamenlijk zorg dragen voor de verhoging van het bereik en het aanbod van vroegschoolse educatie. Er wordt uitgegaan van 100% bereik en 100% aanbod, dus alle kinderen die vroegschoolse educatie nodig hebben, krijgen een aanbod hiervan. Naast de inzet op programma's voor VVE kan de gemeente een budget inzetten voor een relatief nieuw beleidsinstrument, de schakelklas.

## **2.2 Schakelklas**

Schakelklassen zijn bestemd voor leerlingen in het primair onderwijs die te kampen hebben met een grote taalachterstand en hierdoor onder hun niveau presteren. In het regeerakkoord van 2003 dook de term 'schakelklas' voor het eerst op. Gemeenten zouden speciale klassen moeten opzetten om forse taalachterstanden van basisschoolleerlingen weg te werken (Ros, 2006). Hierop aansluitend kwam minister Van der Hoeven in november 2004 met de Regeling pilots schakelklassen. In het schooljaar 2005/2006 kregen ruim 20 gemeenten de mogelijkheid om, binnen door OC&W gestelde grenzen, met de schakelklas te experimenteren.

Het doel van de schakelklas is om de taalachterstand van deze leerlingen weg te werken om zo een beter verloop van de schoolloopbaan te realiseren. Gedurende een jaar volgen zij intensief taalonderwijs in een aparte groep en stromen daarna terug in het reguliere onderwijs (Broekhof, 2006). Het ministerie van OC&W heeft aangegeven schakelklassen een belangrijk middel te vinden om taalachterstanden te verhelpen. In 2010 moeten daarom 36.000 autochtone en allochtone leerlingen met een grote taalachterstand in zo'n schakelklas hebben gezeten (Ledoux & Mulder, 2008).

### *2.2.1 Vormgeving schakelklas*

De schakelklas kan op verschillende manieren worden vormgegeven (Broekhof, 2006):

- Voltijd tijdens schooltijd: de leerlingen volgen een jaar lang vrijwel alle lessen in een aparte schakelklas.
- Deeltijd tijdens schooltijd: de leerlingen volgen een jaar lang een deel van de lessen in een aparte schakelklas, met een minimum van 8 uur per week.
- In de verlengde schooldag: de leerlingen volgen een jaar lang lessen buiten de reguliere schooltijd, in het verlengde deel van de verlengde schooldag, met een minimum van 100 uur per schooljaar (gemiddeld 2,5 uur per week).

Naast deze verschillende varianten van de schakelklas is tevens variatie mogelijk op andere organisatorische aspecten (Broekhof, 2006). De schakelklas kan georganiseerd worden voor leerlingen van één school, van een wijk, gemeentebreed of zelfs vanuit een grotere regio. De gemeente bepaalt samen met de schoolbesturen voor welke vorm er gekozen wordt. Ook variatie in leeftijdsopbouw is mogelijk. De klas kan bestaan uit kinderen van ongeveer dezelfde leeftijd (homogene groep) of uit kinderen van verschillende leeftijden (heterogene groep). Naast de nieuwe vormen bestonden er al een aantal vormen van intensief taalonderwijs in aparte groepen. 'Schakelklas' is een overkoepelende term voor verschillende vormen van schakelklasvoorzieningen. Zowel nieuwe als reeds bestaande vormen van schakelklasvoorzieningen maken hier deel van uit. De bekendste bestaande vorm van een schakelklasvoorziening is de kopklas. De kopklas is een extra jaar taalonderwijs voor leerlingen die aan het eind van groep 8 nog achterstanden hebben bij Nederlandse taal. Door deze taalachterstand presteren ze onder niveau. Het doel van de kopklas is om de leerlingen in te laten stromen in een hoger type middelbaar onderwijs. Een andere reeds bekende vorm is de opvang voor neveninstromers op de basisschool. Leerlingen die recent naar Nederland zijn geïmmigreerd krijgen voor een bepaalde periode intensief taalonderwijs voordat zij instromen

in het reguliere onderwijs (Broekhof, 2006). Meestal loopt de schakelklas parallel aan groep 1 t/m 8 maar het kan ook een extra jaar zijn tussen de reguliere groepen. Dit is afhankelijk of de leerling het niveau heeft om naar de volgende groep te gaan.

### *2.2.2 Selectiecriteria*

De schakelklas is bedoeld voor onderinstromers en neveninstromers, allochtone en autochtone leerlingen, al blijkt in de praktijk 90% van de leerlingen in de schakelklas allochtoon te zijn (Mulder et al., 2008). Om de juiste leerlingen voor een schakelklas te selecteren wordt gebruik gemaakt van verschillende gegevens. De drie belangrijkste informatiebronnen hierbij zijn:

- observaties en het oordeel van de leerkracht, intern begeleider en remedial teacher.
- informatie van de ouders over hun motivatie voor deelname van hun kind aan de schakelklas
- resultaten van toetsen (Broekhof, 2006).

Bij de selectie van leerlingen voor de schakelklas wordt vanzelfsprekend gekeken naar de mate van taalachterstand. Maar wat wordt er bedoeld met leerlingen met een taalachterstand? Criteria voor taalachterstand is in de eerste plaats een achterstand op woordenschat, technisch lezen en begrijpend lezen. Een achterstand op deze onderdelen van het taalonderwijs vormt een handicap voor een succesvolle schoolloopbaan, omdat een goede beheersing hiervan een voorwaarde is om andere vakken goed te kunnen volgen (van der Vegt & Hoogeveen, 2006). Maar taalachterstand is niet het enige criterium voor de selectie. Leerlingen met problemen van psychische of neurologische aard of ernstige gedragsproblemen komen niet in aanmerking voor de schakelklas. De verwachting dat de achterstand gedurende één schooljaar kan worden ingehaald moet aanwezig zijn. Die verwachting is gebaseerd op motivatie, werkhouding en intelligentie van de leerlingen (van der Vegt & Hoogeveen, 2006). Daarom is het raadzaam om alleen leerlingen te selecteren met een gemiddelde of bovengemiddelde intelligentie. Voor leerlingen met een leer- of taalstoornis is de schakelklas ook minder geschikt. Deze leerlingen hebben vaak andere problematiek die aan de grondslag ligt voor de taalachterstand (bijvoorbeeld dyslexie) en hebben langer dan één schooljaar specifieke aandacht nodig.

### *2.2.3 Rolverdeling*

Door de nieuwe wet op het onderwijsachterstandenbeleid (OAB), die de wet op het gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid op 1 augustus 2006 vervangt, is het organiseren

van schakelklassen voor alle gemeenten mogelijk (Broekhof & Cohen de Lara, 2006). Gemeenten ontvangen van het Rijk een budget dat ingezet dient te worden voor voorschoolse educatie en eventueel schakelklassen. De gemeente speelt een belangrijke rol bij de totstandkoming van de schakelklas. In overleg met de besturen van scholen bepaalt de gemeente de selectiecriteria, het type schakelklas, de locatie voor de schakelklas en welke leerlingen aan de schakelklas deelnemen. De school waar de schakelklas wordt ingericht is verantwoordelijk voor de praktische organisatie en de vorm en inhoud van het lesprogramma (Zoontjes, 2007). Met de G-31 zijn prestatieafspraken gemaakt die verbonden zijn met de landelijke doelstellingen, de 31 gemeenten die hier deel van uitmaken dienen zich te verantwoorden voor hun resultaten. De gemeenten die niet behoren tot de G-31 dienen zich te verantwoorden voor de besteding van de specifieke uitkering die ingezet kan worden voor de schakelklas. Op bestuurlijk niveau is verder afgesproken dat de resultaten via een evaluatie- en monitoringsysteem worden gevolgd (Broekhof, 2006). De gemeenten en de scholen financieren de schakelklas gezamenlijk. De verhouding waarin gemeenten en scholen bijdragen verschilt per gemeente. Er bestaat hier geen algemene maatstaf voor (Broekhof, 2006).

## **2.3 Schakelklas en resultaten**

De schakelklas is een relatief nieuw instrument voor het bestrijden van taalachterstanden. Om ervaring op te doen met schakelklassen, is in het schooljaar 2005/2006 in 25 gemeenten een pilot uitgevoerd (Mulder, van der Hoeven, Vierke, Ledoux, Veen, Oud, Daalen & Roeleveld, 2008). Een aantal gemeenten kreeg hierbij de mogelijkheid, binnen door OC&W gestelde grenzen, met de schakelklas te experimenteren. De eerste resultaten van het onderzoek naar de pilot schakelklassen waren destijds voorzichtig positief: schakelklasleerlingen hebben op het gebied van taal meer leerwinst geboekt dan vergelijkbare leerlingen in de controlegroep. De aantallen leerlingen in de pilots waren echter te klein om uitspraken te doen over de effecten van de schakelklas.

### **2.3.1 Effecten op cognitief gebied**

Vanaf augustus 2006 kwamen ook andere gemeenten in aanmerking om schakelklassen op te zetten (Mulder et al., 2008). In opdracht van het ministerie van OC&W is er onderzoek gedaan naar de implementatie en effecten van de schakelklassen die in het schooljaar 2006/2007 zijn opgezet. De leerwinst in woordenschat, technisch lezen, begrijpend lezen en rekenen van ruim 500 schakelklasleerlingen is vergeleken met de leerwinst van vergelijkbare

leerlingen die niet in de schakelklas hebben gezeten. Hiervoor zijn zowel in het begin als het eind van het schooljaar toetsen afgenomen. Uitgangspunt is dat er pas van een schakelklaseffect gesproken kan worden als kinderen in een schakelklas méér leerwinst boeken dan vergelijkbare kinderen in een controlegroep (Mulder et al., 2008). De resultaten van de effectmeting zijn over het algemeen positief. Schakelklasleerlingen gaan op taal en lezen meer vooruit dan de controlegroep. Er bestaan echter grote verschillen tussen verschillende leeftijdsgroepen en tussen verschillende onderdelen op taalgebied. De positieve resultaten doen zich voornamelijk voor bij de oudste kleuters en bij leerlingen vanaf groep 5. In de groepen 5 t/m 8 is de meeste leerwinst op het onderdeel begrijpend lezen te zien. Voor de kopklasleerlingen is ook het schoolkeuzeadvies en de score op de CITO-eindtoets van belang om te kunnen spreken van een schakelklaseffect. Het aantal havo/vwo adviezen is fors gestegen en de vmbo-laag adviezen zijn aanzienlijk gedaald na een jaar kopklas. Bovendien scoren kopklasleerlingen aanzienlijk hoger op de CITO-toets na een jaar kopklas en kopklasleerlingen maken meer winst op begrijpend lezen dan de controlegroep.

In de groepen 3 en 4 kan er niet van een schakelklaseffect gesproken worden. De schakelklasleerlingen in deze leeftijdsgroep scoren niet hoger dan vergelijkbare leerlingen met uitzondering van een winst bij een kleine groep autochtone schakelklasleerlingen op het onderdeel woordenschat.

### *2.3.2 Effecten op niet-cognitief gebied*

Naast de effecten op cognitief gebied zijn ook effecten op niet-cognitief gebied als werkhouding, zelfvertrouwen en gedrag in beschouwing genomen; deze zijn aan het begin en aan het eind van het jaar beoordeeld door de schakelklasleerkracht. De achtergrond hiervan is de vraag in hoeverre het voor het zelfbeeld, gedrag en plezier in school gunstig of ongunstig is om in een schakelklas geplaatst te worden. Zowel de allochtone als autochtone schakelklasleerlingen uit groep 1 t/m 7 gaan tijdens het schakeljaar vooruit op werkhouding. Autochtone schakelklasleerlingen uit groep 1 t/m 7 scoren op het gebied van zelfvertrouwen aan het eind van het schakeljaar hoger dan in het begin van het schakeljaar. Een hogere score op zelfvertrouwen en op het gedrag van de leerling wijst op een hogere mate van zelfvertrouwen en positiever gedrag dan een lagere score. Scores op ‘gedrag’ blijven gelijk aan het begin en eind van het schakeljaar met uitzondering van allochtone schakelklasleerlingen uit de groepen 3 t/m 7. Zij scoorden aan het eind van de schakelklas hoger op gedrag dan in het begin van het schakeljaar. Bij de kopklassers is er geen verschil in het oordeel van de leerkracht tussen de begin- en eindmeting op het gebied van



zelfvertrouwen en werkhouding. Het gedrag is volgens de leerkracht iets minder goed geworden maar dit ligt bij de eindmeting nog steeds op het landelijk gemiddelde (Mulder et al., 2009). Tot slot zijn aan de schakelklasleerlingen in groep 5 en hoger een aantal vragen voorgelegd die betrekking hebben op het schoolwelbevinden. Hieruit is gebleken dat kinderen in de schakelklas in het algemeen met veel plezier naar school gaan en zich niet gestigmatiseerd voelen door opname in een aparte groep (Mulder et al., 2008).

### *2.3.3 Kenmerken van de mate van leerwinst*

Over de invloed van de variant (voltijd, deeltijd of verlengde schooldag) schakelklas op de leerwinst van schakelklasleerlingen kunnen geen eenduidige conclusies getrokken worden. Uit de metingen van het onderzoeksrapport van Mulder et al. (2008) blijkt voor leerlingen uit groep 1-2 en 5-6 de deeltijdse variant effectiever te zijn en voor leerlingen uit groep 3-4 blijkt de voltijdse variant meer effect te hebben. Echter uit de effectmeting van de pilot schakelklas 2005-2006 blijkt voor leerlingen uit groep 1-2 juist de voltijdse variant effectiever te zijn en voor leerlingen uit groep 3-4 geldt dit voor de deeltijdse variant. Voor leerlingen uit groep 5-6 bleken er destijds geen verschillen te zijn. Tenslotte zijn er maar weinig school- en leerkrachtkenmerken die van invloed zijn op de hoogte van de leerwinst in de schakelklas. Een school die ervaring heeft met onderwijs aan achterstandsleerlingen beïnvloedt de leerwinst iets meer (Mulder et al., 2008).

## **2.4 Gemeente Hogeveen**

In het kader van het achterstandenbeleid heeft de gemeente Hogeveen een pilot aangevraagd voor het schooljaar 2005/2006. Verschillende motieven hebben geleid tot de aanvraag voor een pilot schakelklas. In het rapport *Naar een meedoensamenleving* (2008), dat geschreven is in het kader van de Sociale Structuurvisie van de gemeente Hogeveen, is te lezen dat meer dan 27% van de leerlingen in het basisonderwijs een achterstand heeft in de gemeente Hogeveen. Dit ligt bijna 5% boven het landelijk gemiddelde. In tegenstelling tot de grote steden gaat het in Hogeveen en andere regio's in het noorden van het land vooral om de autochtone bevolking. De jaren voor de pilot is er door de gemeente Hogeveen reeds zwaar ingezet op het voorkomen ofwel het zo minimaal mogelijk houden van de taal- en leesachterstanden van Hogeveense leerlingen. Door de pilot schakelklas kan hier stevig op blijven ingezet worden.

Sinds 1998 wordt in Hogeveen een actief GOA beleid gevoerd, later bekend als OAB. Het onderwijsachterstandenbeleid staat in Hogeveen bekend onder de term gemeentelijk

onderwijskansenbeleid. Doel van dit beleid is het terugdringen van taal/leesachterstanden en het vergroten van de ontwikkeling- en onderwijskansen van leerlingen in een sociaal-economisch zwakkere positie. De nadruk ligt hierbij op de kansen en talenten van alle burgers in de gemeente. De talentontwikkeling van alle burgers in de gemeente Hogeveen, in het bijzonder van de kwetsbare groepen, komt tot uiting in het programma 'Leert'. De schakelklas van de gemeente Hogeveen maakt deel uit van dit programma. Het programma 'Leert' is één van de elf verschillende programma's binnen de gemeente Hogeveen en staat voor een 'leven lang leren'. Binnen elk afzonderlijk programma worden zogenaamde programmadoelen opgesteld en wordt gekeken wat gedaan moet worden om deze doelen te bereiken. De talentontwikkeling van het kind en ouder/gezin waar binnen het programma Leert op wordt ingezet, omvat een breed scala aan projecten dat opgedeeld is in drie hoofdtrajecten; voor- en vroegschoolse educatie (VVE), professionalisering voorschoolse voorzieningen en onderwijskansen & laaggeletterdheid.

#### *2.4.1 Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE)*

Gemeenten ontvangen middelen van het rijk om in te zetten op voorschoolse educatie en schoolbesturen voor de vroegschoolse educatie. De gemeenteraad van Hogeveen heeft tevens een eigen budget beschikbaar gesteld voor VVE waardoor het mogelijk is om een groot gebied te bereiken. Er wordt uitgegaan van een gebiedsgerichte aanpak waarbij in een wijk de scholen, peuterspeelzaal en soms de kinderopvang binnen de gemeentelijke kaders bepalen op welke wijze gewerkt wordt aan het vergroten van onderwijskansen en welk programma van VVE hierop het beste aansluit.

#### *2.4.2 Professionalisering Voorschoolse Voorzieningen*

Dit traject vormt een onderdeel van het VVE beleid. In het kader van het traject wordt ingezet op een zo groot mogelijke deelname van peuters aan kwalitatief goede voorschoolse voorzieningen. Hiervoor is een inventarisatie gemaakt om te achterhalen welke kinderen voorschoolse voorzieningen bezoeken. Naar aanleiding hiervan worden er met instanties als Icare JGZ afspraken gemaakt over hoe alle doelgroepkinderen verwezen kunnen worden naar een peuterspeelzaal. Om de kwaliteit van voorschoolse voorzieningen te verhogen volgt een groot aantal leidsters van peuterspeelzalen en kinderdagverblijven een training, het gaat hier om leidsters van locaties waar niet wordt gewerkt met een VVE programma. Daarnaast wordt ingezet op een goede samenwerking tussen de voorschoolse voorzieningen. Als laatste punt wordt een impuls gegeven om de ouderbetrokkenheid te vergroten wat moet leiden tot een

stimulerende thuisomgeving voor peuters. Hiervoor wordt ingezet op een aanpak die gericht is op zowel het kind als de ouders waarin (laagdrempelige) opvoedingsondersteuning een belangrijke plaats inneemt.

#### *2.4.3 Onderwijskansen en laaggeletterdheid*

In het rapport Naar een meedoensamenleving (2008) is beschreven dat er naar schatting ruim 5900 mensen in de leeftijd van 15 tot 74 jaar laaggeletterd zijn in de gemeente Hogeveen. Dit is circa 15% van de bevolking. Om laaggeletterdheid tegen te gaan worden diverse activiteiten ondernomen. Voorbeelden hiervan zijn de investering in leesbevordering, laaggeletterdheid bespreekbaar maken en het voorkomen ervan. Hiervoor worden op lees- en schrijfgebied activiteiten aangeboden en zijn er uitzendingen op TVDrenthe die gericht zijn op laaggeletterden. Ook worden activiteiten ondernomen in het kader van leesbevordering en leesplezier in het basis- en voortgezet onderwijs en op het MBO en speciaal (voortgezet) onderwijs. Voorbeelden hiervan zijn het uitnodigen van schrijvers in de klas en zogenaamde themakisten om leerlingen te enthousiasmeren. Hierbij wordt in samenwerking met de bibliotheek en de ROC's ook ingezet op volwassenen. In het kader van het onderwijskansenbeleid wordt er veel gedaan op de voormalige GOA-scholen en GOA-peuterspeelzalen. Deze peuterspeelzalen en scholen doen mee aan Boekenpret, een methode die vooral gericht is op autochtone en allochtone gezinnen waar weinig aandacht is voor (voor)lezen. Het doel van de methode is om de taalontwikkeling te stimuleren door jonge kinderen en hun ouders het plezier van lezen te laten ontdekken. Daarnaast wordt er gewerkt met de pilot 'Knapzak vol taal'. Hierin zitten materialen om op een speelse wijze de woordenschat, het taalbegrip en het taalgebruik van kind en ouder te bevorderen. Het doel van dit project is om de taalontwikkeling van ouders en kinderen te stimuleren. Tenslotte is er de schakelklas 'De keerring' waarvan op 1 augustus 2005 de pilot 'even schakelen en...weer door' is gestart in de gemeente Hogeveen.

### **2.5 Schakelklas 'De keerring'**

Twee basisscholen in de wijk Krakeel zijn betrokken bij de schakelklas: obs Apollo en pcbs De Morgenster. In de wijk Krakeel in Hogeveen zijn relatief veel basisschoolleerlingen met een leerlinggewicht en daarmee veelal samenhangende taal/leesachterstanden

De schakelklas wordt uitgevoerd op Obs Apollo. Het streven is om op intensieve wijze de taalachterstand van de schakelklasleerlingen in plus minus een jaar te verminderen met als doel dat deze leerlingen terugstromen naar het reguliere basisonderwijs.

### *2.5.1 Inhoudelijke doelstellingen*

Het streven is dat minimaal 50% van de leerlingen met een aanvangscore E aan het eind van het schakeljaar een D-score haalt. Van de leerlingen met een aanvangscore D haalt minimaal 50% een C score aan het eind van het schakeljaar<sup>2</sup>. Dit geldt voor de volgende onderdelen

- Cito woordenschattoets
- Cito-toets spelling
- Cito DMT
- Cito begrijpend lezen

Wat betreft het AVI-niveau is het streven dat 50 % van de leerlingen van de groepen 3, 4 en 5 aan het eind van het schakeljaar een vooruitgang van minimaal 2 AVI-niveaus behaalt.

### *2.5.2 Werkwijze*

Binnen de Hoogeteense schakelklas 'De Keerkring' is gekozen voor een fulltime plaatsing van de leerlingen. Reden hiervoor is dat wisselingen van groep binnen een week zo voorkomen worden en dat de leerlingen een vaste leerkracht en één pedagogisch klimaat hebben. Bovendien is een 'onderdompeling' in taal door het voltijdse karakter van de schakelklas beter mogelijk. De schakelklas doet zoveel mogelijk mee met de reguliere groepen aan projecten, feesten en dergelijke. In de schakelklas zitten maximaal 15 leerlingen. In het begin van het schooljaar worden drie plaatsen vrijgehouden voor 'nieuwkomers'.

### *2.5.3 Doelgroep*

De doelgroep betreft leerlingen met een taal- en leesachterstand die daardoor dreigen vast te lopen in de reguliere groep. In het pilotjaar 2005-2006 was de schakelklas bedoeld voor leerlingen in de groepen 3,4 of 5 en nieuwkomers. Deze keuze om de schakelklas juist in deze groepen in te zetten heeft een aantal redenen. Ten eerste komen veel leerlingen uit een taalzwak milieu waardoor het van belang is om zo vroeg mogelijk in te zetten op het wegwerken van taalachterstanden. Als er alleen van bovengenoemde reden was uitgegaan, had een schakelklas in de eerste twee groepen van het basisonderwijs ook volstaan. De keuze om dit niet te doen heeft te maken met het feit dat er in de eerste periode van de kleutergroepen minder toetsgegevens zijn dan in de laatste periode van groep 2. Bovendien is het ook nodig dat de leerlingen enigszins taakgericht kunnen werken. Na het pilotjaar bleek dat de leerlingen die in groep 5 in de schakelklas zaten, minder vooruitgang lieten zien dan leerlingen van groep 3 en 4. Bovendien bleek het organisatorisch erg ingewikkeld om

---

<sup>2</sup> Uit: Plan van Aanpak Pilotproject Schakelklas Hoogeteense 2005-2006

leerlingen uit drie verschillende leerjaren onderwijs op eigen niveau te kunnen bieden. De al aanwezige niveauverschillen werden hierdoor nog groter. Om deze redenen is na het pilotjaar gekozen om de volgende jaren alleen leerlingen in groep 3 en 4 (en nieuwkomers) te laten schakelen. Hiernaast is de verhouding allochtone en autochtone leerlingen in de schakelklas in Hoogeveen nagenoeg gelijk. Dit in tegenstelling tot het landelijk beeld waar 90 % van de schakelklasleerlingen van allochtone afkomst blijkt te zijn (Mulder et al, 2008). Dit verschil is terug te voeren naar de lokale omstandigheden. Scholen in het noorden van Nederland kennen een andere samenstelling van de leerlingpopulatie dan in de rest van Nederland. Het percentage autochtone achterstandsleerlingen is in het noorden van Nederland hoger. Landelijk gezien maakt 12,8 % van de leerlingpopulatie deel uit van de groep 'autochtone achterstandsleerlingen', in Drenthe gaat het om 14,6 % van de leerlingen (Jepma, Klopprogge & van der Vegt, 2006). In Drenthe ligt het opleidingsniveau van de burgers gemiddeld lager dan op landelijk niveau. Vooral de regio's Zuidoost en Zuidwest Drenthe, waaronder de gemeente Hoogeveen valt, springen hier in negatieve zin uit (Jepma, Klopprogge & van der Vegt, 2006).

#### *2.5.4 Selectiecriteria*

Per gemeente kan worden bepaald hoe leerlingen voor de schakelklas worden geselecteerd, de rijksoverheid schrijft wat dit betreft weinig voor. In het algemeen geldt dat er sprake moet zijn van een grote taalachterstand en dat de verwachting moet bestaan dat de achterstand gedurende één schooljaar kan worden ingehaald (van der Vegt & Hoogeveen, 2006). De meer specifieke selectiecriteria zijn afhankelijk van de doelgroep. Over het algemeen wordt er veel gebruik gemaakt van verschillende toetsen op taalvaardigheid (van der Vegt & Hoogeveen, 2006). Dit geldt ook voor de gemeente Hoogeveen waar de volgende selectiecriteria worden gehanteerd:

- Van groep 2 naar groep 3
- Onvoldoende beheersing van de streefdoelen van het spelend leersysteem
- Een D of een E score op de CITO taal en CITO woordenschat
- Uitval op de T.A.K. (Taaltoets alle kinderen)

De observaties van de groepsleerkracht en de bevindingen van de logopediste vormen een belangrijk onderdeel bij de selectie van leerlingen voor de schakelklas. Bovendien moet het kind in staat zijn enigszins taakgericht te kunnen werken en toe zijn aan een plaatsing in groep 3.

- Van groep 3 naar groep 4

- Handelingsplannen hebben niet voldoende vooruitgang geleverd
- Onvoldoende beheersing op de deelvaardigheden van het lezen
- Een D of een E score op de D.M.T, CITO woordenschat, CITO begrijpend lezen en CITO spelling.
- A.V.I. 1 of lager

Er kan over worden gegaan tot plaatsing in de schakelklas wanneer:

- Een leerling voldoet aan bovengenoemde criteria.
- De ouders van de leerling achter de plaatsing staan.
- De groepsleerkracht verwacht dat de plaatsing in de schakelklas succesvol zal zijn op basis van de motivatie, werkhouding en intelligentie van de leerling.

Leerlingen met extreme gedragsproblemen en leerlingen die leerproblemen op verschillende gebieden hebben, komen niet in aanmerking voor plaatsing in de schakelklas.

#### *2.5.5 Effecten schakelklas de Keerkring*

De gemeente Hoogeveen heeft met de schoolbesturen afgesproken dat de resultaten van de schakelklas worden geëvalueerd. Het doel van de evaluatie is om te kijken of de schakelklas resultaat heeft gehad m.b.t. het halen van de inhoudelijke doelstellingen. Tevens is er gekeken wat de effecten zijn wanneer de leerling is teruggestroomd naar het reguliere basisonderwijs. Begin 2008 is door de IJsselgroep een evaluatie uitgevoerd naar de stand van zaken rond de schakelklas. De evaluatie kent een aantal beperkende factoren. Ten eerste is de onderzoeksgroep klein. Ten tweede ontbreken er regelmatig toetsgegevens. Bijvoorbeeld doordat er voor leerlingen die in groep 3 aan de schakelklas deelnamen, en van groep 2 zijn gekomen, geen andere toetsen dan de T.A.K zijn die in beide groepen worden afgenomen. De T.A.K (Taaltoets Alle Kinderen) is een instrument om de mondelinge taalvaardigheid in het Nederlands van leerlingen te peilen (Verhoeven & Vermeer, 1993). Door deze enkele toets is een goede vergelijking niet mogelijk. Ten derde is er geen vergelijkbare groep leerlingen als controlegroep gevonden zodat er niet gekeken kan worden in hoeverre de schakelklasleerlingen t.o.v. leerlingen in het reguliere onderwijs zijn vooruitgegaan. Hierdoor kan niet worden uitgesloten dat er enkel sprake van rijping is. De evaluatie geeft echter wel een duidelijk beeld van de effecten op lange termijn, wanneer een schakelklasleerling is teruggestroomd naar het reguliere onderwijs.

Methodes van onderzoek in het zojuist besproken evaluatierapport waren zowel een kwantitatieve analyse van leerlingprestaties als kwalitatief onderzoek d.m.v. gesprekken met de betrokken leerkracht en intern begeleiders. Voor de evaluatie is gebruik gemaakt van bestaande tussenmetingen en de testresultaten die op de school beschikbaar zijn. Verwacht wordt dat een kind tijdens de schakelklas vooruit gaat en dat een kind dit niveau kan vasthouden. Bij leerlingen die in groep 3 aan de schakelklas hebben deelgenomen verschilt dit sterk tussen verschillende leerstofgebieden. De leerlingen zijn goed vooruitgegaan op technisch lezen. De scores op de DMT en op de AVI-toetsen geven een overwegend positief beeld. Leerlingen gaan hierop vooruit en houden hun bereikte niveau ook vast. Op het gebied van Spelling en Begrijpend lezen laat echter meer dan de helft van de leerlingen na de schakelklas een achteruitgang zien op de toetsen. In groep 4 geven de resultaten een wisselend beeld. Tijdens of aan het eind van de schakelklas laten de 4 leerlingen in de evaluatie veel vooruitgang zien. In het schooljaar na de schakelklas scoort elke leerling echter op één of twee toetsen lager dan in de schakelklas. Dit is niet specifiek het geval voor één van de drie toetsen (DMT, begrijpend lezen of spelling). Verder blijkt uit de evaluatie dat leerlingen die in groep 5 aan de schakelklas hebben deelgenomen, na de schakelklas niet beter scoren dan ervoor. De resultaten laten in vergelijking met de inhoudelijke doelen van de pilot een overwegend positief beeld zien. Aan het eind van het schakeljaar stijgt meer dan 50% van de leerlingen op elk onderdeel (spelling, DMT, begrijpend lezen en AVI) van een E naar een D of hoger of van een D naar een C of hoger. De doelen van de pilot zijn hiermee zeker gehaald. Het blijkt echter dat een groot deel van de leerlingen de resultaten op de cognitieve gebieden niet op alle gebieden kan vasthouden en dat enkele leerlingen zelfs achteruit gaan. Dit geldt in het bijzonder voor de resultaten op spelling en voor kinderen met een aanvangscore van E op de DMT. Op langere termijn zijn de effecten van de schakelklas dus niet meer of sterk verminderd aanwezig. Hiermee komen we terug op de probleemstelling van dit onderzoek; de oorzaken van het fenomeen dat de positieve resultaten van onderwijsinterventies zich in de reguliere onderwijsstructuur niet of nauwelijks voortzetten.

## *DEEL II: ONDERWIJSEFFECTIVITEIT*

*In dit deel worden de korte- en lange termijn effecten besproken van de belangrijkste interventies op het gebied van onderwijsachterstanden. Verder worden de factoren besproken die bepalend kunnen zijn voor het vasthouden van de behaalde resultaten tijdens een onderwijsinterventie. Tevens komen de factoren die bepalend zijn voor het succes van de schakelklas aan de orde.*

### **2.6 Onderwijsinterventies en effecten**

Jarenlang is er geen of weinig duidelijkheid geweest in hoeverre het achterstandenbeleid resulteert in verminderde achterstanden. Oorzaak hiervoor is onder andere te vinden in de aard van het beleid. In de eerste vijftien jaar van het achterstandenbeleid werden er nauwelijks concrete doelen gesteld waardoor de vraag of doelstellingen waren behaald nauwelijks aan de orde was (Kloprogge, 2003). In de tweede helft van de jaren tachtig begon dit te veranderen; er werden duidelijkere doelen gesteld en er werd onderzoek gedaan naar de resultaten van het beleid. Deze resultaten moeten voornamelijk zichtbaar worden in hogere leerprestaties en betere schoolloopbanen van kinderen (Kloprogge, 2003). Zoals reeds vermeld is er vanaf 2000 door zowel de overheid als gemeenten fors geïnvesteerd in programma's voor VVE. Aanleiding hiervan waren onder andere de onderzoeksresultaten in binnen- en buitenland. Deze toonden het belang van goed opgezette en uitgevoerde programma's op de ontwikkeling van kinderen in hun eerste levensjaren aan (Kloprogge, 2003). Tevens is in het schooljaar 2005/2006 in ruim 20 gemeentes een pilot schakelklas uitgevoerd. Hierop volgend zijn in het schooljaar 2006/2007 in 29 gemeentes 115 schakelklassen opgezet (Mulder et al., 2008).

De resultaten van het evaluatieonderzoek van schakelklassen in het schooljaar 2006/2007 zijn evenals de resultaten van de pilot schakelklas positief te noemen. De meeste schakelklaskinderen zijn méér vooruit gegaan op taal en lezen dan vergelijkbare kinderen (de controlegroep) die niet in een schakelklas hebben gezeten. Hetzelfde geldt voor programma's voor VVE; verschillende studies wijzen uit dat voor- en vroegschoolse programma's effect hebben op de (cognitieve) ontwikkeling van kinderen (Cleveland & Krashinsky, 2003; Kampen et al., 2005; Blok, Ruben, Fukkink, Gebhardt & Leseman, 2005). Hierbij scoren centrumgerichte programma's beter dan gezinsgerichte programma's en gecombineerde programma's (Blok et al., 2005). Centrumgerichte programma's worden uitgevoerd in een wijkcentrum, peuterspeelzaal of op een andere centrale locatie. Gezinsgerichte programma's worden uitgevoerd binnen het gezin waarbij wordt uitgegaan van allerlei omstandigheden in gezin en opvoeding die verschillen in ontwikkeling van kinderen verklaren. Binnen het



programma wordt geprobeerd attitudes en gedrag van ouders te veranderen en daarmee de ontwikkeling van het kind positief te beïnvloeden (Meij, Mutsaers & Pennings, 2009).

### *2.6.1 Effecten op de lange termijn*

Echter wat betreft de effecten op langere termijn laten de resultaten een ander beeld zien. Inmiddels zijn er vele onderzoeken uitgevoerd naar de implementatie en effecten van programma's op het gebied van voor- en voerschoolse educatie. Onderzoek naar langdurige effecten als kinderen eenmaal de basisschool en het voortgezet onderwijs hebben afgerond, is echter schaars. In de onderzoeken die voorhanden zijn, bestaat weinig overeenstemming over de lange termijn effecten van onderwijsinterventies. Blok et al. (2005) hebben literatuuronderzoek gedaan naar de lange termijn effecten programma's op het gebied van voor- en voerschoolse educatie. In hun meta-analyse van de uitkomsten van 19 onderzoeken naar de effectiviteit van vroeg- en voerschoolse programma's die vanaf 1985 gepubliceerd zijn, vonden ze veel korte termijn effecten. Er werd echter ook aangetoond dat deze na enige tijd uitdoofden. Zij vonden een effect van programma's voor voor- en voerschoolse educatie van 0,3 standaarddeviaties op cognitief gebied. De resultaten over een langere periode laten echter een lineaire afname van de effectmaat zien van 0,03 standaarddeviaties per jaar. Gebaseerd op een lineaire afname van 0,03 standaarddeviaties per jaar concluderen Blok et al., (2005) dat het effect van voor- en voerschoolse programma's na 10 jaar helemaal verdwenen is. Ramey, Campbell, Burchinal, Skinner, Gardner en Ramey (2000) veronderstellen dat de afname in de effectmaat niet lineair hoeft te zijn, met de sterkste afname in de eerste paar jaren na de interventie en een minder sterkere afname in de daaropvolgende jaren.

Barnett (1998) is echter wel van mening dat programma's voor VVE blijvende effecten kunnen hebben. Uit een meta-analyse van 38 onderzoeken naar lange termijn effecten van programma's vond Barnett (1998) dat voor- en voerschoolse programma's blijvende effecten hebben op schoolprestaties en de verdere schoolloopbaan van leerlingen. Scores op IQ-testen vallen echter snel naar beneden nadat leerlingen niet meer deelnemen aan een programma van voor- en voerschoolse educatie. Een kosten-batenanalyse laat zien dat de economische verdiensten als gevolg van deelname aan een programma voor voor- en voerschoolse educatie de kosten van programma ver overstijgen (Barnett, 1998).

Tevens blijkt dat het volgen van een programma voor voor- en voerschoolse educatie van invloed kan zijn op het al dan niet in aanmerking komen voor plaatsing in het speciaal onderwijs (Barnett, 1998). Kinderen die een programma op het gebied van VVE hebben

gevolgd, hebben minder kans om te blijven zitten of in het speciaal onderwijs terecht te komen (Ramney, 2000). Gilliam en Zigler (2000) beweren echter dat significante effecten van voor- en vroegschoolse programma's over het algemeen niet verder gaan dan tot en met grade 1 (bij ons groep 3 in het basisonderwijs).

Hurry en Sylva (2007) hebben onderzoek gedaan naar lange termijn effecten van twee verschillende voor- en vroegschoolse programma's. Zij concludeerden dat het volgen van voor- en vroegschoolse programma's, hoe effectief het op korte termijn dan ook mag zijn, in geen geval voldoende is om leesproblemen op latere leeftijd te voorkomen.

Overzien we de resultaten van internationale literatuur, dan blijkt de meest voorkomende conclusie te zijn dat programma-effecten verdwijnen in de loop van de tijd. Maar hoe staat het met resultaten van voor- en vroegschoolse programma's in Nederland? Zijn de resultaten van de internationale literatuur onmiskenbaar te generaliseren naar de situatie in Nederland? Nederlandse programma's voor VVE laten een soortgelijk beeld zien. De overheersende tendens is dat effecten van voor- en vroegschoolse interventies onmiddellijk na afloop van de interventie wel worden waargenomen maar bescheiden zijn (Meijnen et al., 2004; Blok et al., 2005; Leseman & Blok, 2004). Resultaten van een onderzoek door Nap-Kolhoff et al. (2008) naar de effecten van VVE-deelname laten tegenvallende effecten zien. Multilevel-analyses van de effecten van deelname aan een programma van VVE op korte termijn laten geen effect zien op resultaten op taal, rekenen en werkhouding. Ook op middellange termijn kunnen geen effecten worden vastgesteld. Het gaat hier om een analyse van de resultaten van leerlingen uit groep 4 die in groep 2 hebben deelgenomen aan een VVE-programma. Voor één van de belangrijkste doelgroepen van de VVE-programma's, kinderen met laag opgeleide ouders en kinderen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, worden zeker geen effecten van VVE gevonden. Bovendien blijkt uit de onderzoeksresultaten van Nap-Kolhoff et al., (2008) dat deelname aan VVE op den duur juist een negatief effect heeft op taalprestaties van leerlingen. Leerlingen die naar een school gaan waar een VVE-programma wordt uitgevoerd, scoren significant lager op de taaltoets dan leerlingen die niet deelnemen aan een VVE-programma. Dit teleurstellende negatieve verband is echter terug te leiden op de samenstelling van VVE-scholen. Scholen die een VVE-programma uitvoeren, hebben veel leerlingen met een hoog gewicht doordat er veel leerlingen zitten uit lagere sociaaleconomische milieus en uit allochtone gezinnen (Nap-Kolhoff et al., 2008). Het uitdoven van de effecten van interventies kan volgens Meijnen et al.(2004) verklaard worden door het onvoldoende voortzetten van de effectieve benadering van een VVE-programma. Conclusies uit een artikel van Doolaard en Leseman (2008) sluiten hierop aan. Het huidige beleid ten aanzien van de bestrijding van

onderwijsachterstanden sluit goed aan bij de theoretische inzichten dat er jong begonnen moet worden om taalachterstanden weg te werken, aldus Doolaard en Leseman (2008). ‘De basis is dus in orde, alleen de uitwerking klopt niet’ volgens Doolaard en Leseman (2008). Er wordt voornamelijk ingezoomd op de kwantiteit in plaats op de kwaliteit van interventies waardoor het effect van VVE snel afneemt, aldus Doolaard en Leseman (2008). Oorzaken hiervan zijn geldgebrek en het niet bereiken van alle doelgroepkinderen, zo meldden Doolaard en Leseman (2008) in hun review-studie naar de uitkomsten van de bestrijding van onderwijsachterstanden.

Wanneer we deze resultaten in combinatie met de doelstelling van het VVE-beleid overzien, dan is de voorlopige conclusie weinig rooskleurig. Doel van het VVE- beleid is het vergroten van de kans op een goede schoolloopbaan en een goede maatschappelijke carrière. Dit houdt direct verband met de effecten op lange termijn. Immers, als de effecten op lange termijn uitdoven na verloop van tijd, wordt de kans op het halen van de doelstelling een stuk kleiner. Hetzelfde geldt voor het beleid op het gebied van de schakelklas. Omdat de schakelklas een relatief nieuw instrument is, kan er nog weinig gezegd worden over effecten op lange termijn. Toch laten de resultaten van de effectmeting van de schakelklas in Hoogeveen een beeld zien wat duidt op het niet kunnen handhaven van de positieve effecten twee of drie jaren na de schakelklas. De schakelklas is nu een tijdelijke effectieve voorziening, maar er zal gestreefd moeten worden naar een effect dat z’n vruchten in het reguliere onderwijs blijft afwerpen. Dit kan echter enkel bereikt worden als de effecten op lange termijn blijvend zijn zodat de uiteindelijke doelstelling van de schakelklas volbracht kan worden.

## **2.7 Onderwijsinterventies en lange termijn effecten**

Het blijkt dat er vooral veel bekend is over korte termijn effecten van onderwijsinterventies. De behoefte aan meer bewijs om het verband tussen verschillende interventies en lange termijn effecten te ontdekken, heeft onderzoekers aangezet om het belang van indicatoren van lange termijn effecten te herkennen (Ou&Reynolds, 2004).

### *2.7.1 Kenmerken onderwijsinterventies in relatie met lange termijn effecten*

Of leerlingen na een interventie al dan wel of niet de positieve effecten van de interventie vasthouden heeft verschillende oorzaken. Onderzoek naar lange termijn effecten begin jaren tachtig van de vorige eeuw verwijzen steeds naar één verklarende variabele voor het voordoen van lange termijn effecten (Ou, 2005). Enkel de mate van cognitieve vaardigheden van de

leerling werd verondersteld van belang te zijn voor het behouden van effecten op de lange termijn. In latere modellen werden ook de mate waarin een leerling zich verbonden voelt met de school en/of motivatie gebruikt om het verband te leggen met verdere schoolresultaten en de hoogst behaalde opleiding. Barnett, Young en Schweinhart (1998) namen afstand van dit model van de jaren tachtig dat enkel gericht was op de cognitieve vaardigheden van de leerling als verklarende factor voor lange termijn effecten. Zij identificeerden vier verschillende factoren die bepalend zouden zijn voor effecten op lange termijn van een interventie. Naast de mate van cognitieve vaardigheden van de leerling, werden ook de mate van motivatie van de leerling, betrokkenheid van de ouders en de verwachtingen van de leerkracht van belang geacht voor het vasthouden van effecten in de verdere schoolloopbaan. Tegenwoordig worden de 'cognitieve vaardigheden' van een leerling in een breder perspectief geplaatst. Het gaat niet meer alleen om de intellectuele vaardigheden maar ook om vaardigheden op het gebied van taal en geletterdheid, verbale communicatie, bereidheid iets te leren, kennis van kwantitatieve concepten (getallen, meetschalen, eenheden, mathematische relaties, tabellen en grafieken) en algemene cognitieve vaardigheden (Ou & Reynolds, 2004). Ou (2005) deed onderzoek naar de mechanismes en factoren van programma's waarin effecten op lange termijn vastgehouden worden. In het onderzoek van Ou (2005) werden vijf verschillende hypothesen getoetst die afgeleid waren van voorgaand onderzoek en die verband zouden houden met het vasthouden van effecten op de lange termijn: (1) cognitieve vaardigheden van de leerling, (2) ondersteuning vanuit familie, (3) sociaal-emotionele vaardigheden van de leerling, (4) ondersteuning vanuit school en (5) de motivatie van de leerling.

### 1) Cognitieve vaardigheden van de leerling

Allereerst de hypothese omtrent het opdoen van cognitieve vaardigheden door de leerling. Volgens deze hypothese geven de positieve effecten van interventies op de cognitieve ontwikkeling aanleiding tot betere schoolresultaten en verbinding met school, wat op zijn beurt zorgt voor verbeterde resultaten tijdens de adolescentie en verder in de levensloop.

### 2) Ondersteuning vanuit familie

De mate waarin lange termijn effecten van interventies zich zullen voordoen is afhankelijk van in hoeverre deelname aan een interventie de ouderbetrokkenheid vergroot, aldus deze hypothese. Hoe meer de thuisomgeving van het kind versterkt wordt, hoe waarschijnlijker dat lange termijn effecten zich zullen voordoen. Onderwijsinterventies zijn tijdsgebonden, maar

de thuissituatie is van blijvende duur. Blok et al (2005) vonden een sterk effect (0,7 sd) van de mate waarin ouders betrokken zijn op de uitkomsten van een programma op lange termijn.

### 3) Sociaal-emotionele vaardigheden

De sociaal-emotionele vaardigheden van de leerling kunnen door een interventie worden vergroot. Hieronder vallen zaken als de concentratie op het werk, zelfvertrouwen, overweg kunnen met anderen en verantwoording nemen voor zijn of haar gedrag. Een positieve impuls van de sociaal-emotionele ontwikkeling zal op zijn beurt de uiteindelijke schoolresultaten van een leerling blijvend beïnvloeden.

### 4) Ondersteuning vanuit school

De hypothese omtrent de ondersteuning vanuit school voorspelt dat een interventie de meeste en langdurigste effecten zal bereiken in zogenaamde 'effectieve scholen'. De effectiviteit van een school kan blijken uit de opbrengst van het onderwijs. Hiermee wordt het percentage geslaagden of de gemiddelde score op een toets bedoeld. Een school kan als effectief beschouwd worden als de gemiddelde prestaties van leerlingen hoger ligt dan verwacht kan worden op basis van de gewichten van leerlingen (Scheerens & Bosker, 1997).

### 5) Motivatie van de leerling

De mate waarin een leerling gemotiveerd is kan de lange termijn effecten van een programma verklaren, aldus deze hypothese. Een onderwijsinterventie kan de motivatie van leerlingen vergroten, zoals het doorzettingsvermogen van een kind, zelfregulering, bereidheid iets te leren en de verbinding die een kind met school voelt. Een hoge motivatie heeft op zijn beurt invloed op de schoolprestaties.

Al deze vijf indicatoren zijn verklarend voor de effecten op lange termijn. Echter niet elke indicator is hierbij van even groot belang. De mate waarin een leerling cognitief vaardig is, draagt het meest bij aan de duur van de effecten van interventies. Betere cognitieve vaardigheden vergemakkelijken het vasthouden van het geleerde en transfers naar nieuw te leren stof. Na de mate van cognitieve vaardigheden volgt ondersteuning vanuit de familie als belangrijke indicator voor het vasthouden van effecten op lange termijn. De invloed van de thuissituatie en de activiteiten die ouders met kinderen uitvoeren spelen een belangrijke rol op de handhaving van lange termijn effecten. Vooruitgang op cognitief gebied blijft niet gehandhaafd als de omgeving niet kan voorzien in positieve bekrachtiging (Ou, 2005).

De mate van ondersteuning vanuit school is in het onderzoek van Ou (2005) gemeten door de kwaliteit van de school en de klas vast te stellen. Ook werden gegevens m.b.t. het functioneren van de school geraadpleegd. Uit verschillende onderzoeken is naar voren gekomen dat effectieve scholen de kans op het vasthouden van positieve resultaten bij leerlingen vergroten. Sociaal-emotionele vaardigheden en motivatie van de leerling verklaarden samen met de drie andere indicatoren (cognitieve vaardigheden, ondersteuning van familie, ondersteuning vanuit school) de mate van effecten op lange termijn. Echter wanneer sociaal-emotionele ontwikkeling en motivatie onafhankelijk van de andere drie mechanismen wordt gemeten is er geen verband te zien met lange termijn effecten.

Bovengenoemde resultaten laten zien dat er vijf factoren zijn die het vasthouden van de resultaten van leerlingen na een onderwijsinterventie kunnen verklaren. Persoonlijke kenmerken zoals cognitieve vaardigheden lijken het meeste te verklaren m.b.t. de handhaving van programma-effecten. Omgevingsfactoren zoals ondersteuning vanuit de familie en school spelen echter ook een belangrijke rol in de handhaving van programma-effecten.

### *2.7.2 Doorgaande lijn*

Een andere belangrijke factor voor het behouden van de positieve resultaten van onderwijsinterventies zoals VVE, blijkt het doorzetten van de lijn uit deze voor- en vroegschoolse periode. Dit betekent dat een aantal aspecten die bepalend zijn voor de kwaliteit van de taalstimulering steeds weer terug moeten komen. Dit zijn (1) de juiste accenten in het stimuleringsprogramma, (2) uitdagende situaties en (3) intensieve interactie (tussen leerkracht en kinderen en tussen kinderen onderling).

#### 1) De juiste accenten in het stimuleringsprogramma

Een accent op de ontwikkeling van woordenschat en verhaalbegrip is van grote waarde voor de taalstimulering. Leerlingen hebben hier vaak het meeste moeite mee en hebben dit het hardst nodig in hun schoolloopbaan (Aarssen et al., 2001). Voor het begrijpen van de teksten die leerlingen op de basisschool en later in het voortgezet onderwijs krijgen, is het immers van belang dat leerlingen over een grote woordenschat beschikken. Het bevorderen van de mondelinge taalontwikkeling is een ander belangrijk accent voor het stimuleren van de taalontwikkeling. Dit heeft een positief effect op de prestaties bij begrijpend lezen (Aarssen et al., 2001).

## 2) Uitdagende situaties

Het taalbegrip dat nodig is bij het begrijpend lezen kan vergroot worden door het voeren van stimulerende gesprekken met leerlingen, bijvoorbeeld in spel of bij het oplossen van vragen (Leseman & De Jong, 2000). Hoe uitdagender de situatie is, hoe groter de kans dat alle kinderen een actieve bijdrage leveren waardoor het effect vergroot wordt. Het werken aan de hand van thema's zorgt vaak voor uitdagende situaties en levert een actieve bijdrage van leerlingen op. De kinderen van de schakelklas in Hoogeveen werken bijvoorbeeld een periode aan opdrachten rondom een thema. De leerkracht stelt voor ieder thema een themakist samen met voorwerpen en zorgt voor informatieve boeken, spelletjes en dergelijke. Het werken met dergelijke thema's maakt het bovendien mogelijk om taal en wereldoriëntatie te integreren en geeft de leerlingen de mogelijkheid rond het zelfde thema op een eigen niveau bezig te zijn.

## 3) Interactie

Kinderen in alle leeftijdsgroepen zijn gebaat bij vormen van interactie die het denken en de taalontwikkeling stimuleren (De Temple & Snow, 2001). Positieve effecten treden vooral op bij vragen die de denkontwikkeling stimuleren zoals 'Wat zou jij doen als? Waarom denk je dat hij dat doet?'. Dergelijke vragen bevorderen de taalontwikkeling veel sterker dan vragen zoals 'Wat zie je op het plaatje? Enz. Als de stimulering van de taal en het denken samen gaan, levert dat voor beide gebieden het meeste op (De Temple & Snow, 2001). Dit aspect van het taalonderwijs overstijgt het belang van onderwijsinterventies, aldus Aarssen et al., (2001). "Een programma biedt een kader, methodische uitgangspunten en materialen, maar het is uiteindelijk de leidster of de leerkracht die door interactie met het kind resultaten moet zien te behalen".

### 2.7.3 *Kenmerken van de schakelklas*

Het zijn vaak dezelfde factoren die het succes van een schakelklas bepalen (van Bruggen & Spijkerboer, 2007). In een onderzoek van Spijkerboer (2007) is door gesprekken met gemeenten, schoolbegeleidingsdiensten en schakelklasleerkrachten naar voren gekomen dat de vooruitgang op taalgebied in de schakelklas wordt veroorzaakt door een vijftal factoren.

De vijf succesfactoren van de schakelklas zijn: (1) kenmerken van de leerlingen, (2) kenmerken van de inhoud van het curriculum, (3) werkwijze of aanpak in de schakelklas, (4) de veilige sociaal-emotionele setting in de schakelklas en (5) de kwaliteit/professionaliteit van de schakelklasleerkracht.

### 1) Kenmerken van de leerlingen

In de meeste schakelklassen worden de leerlingen geselecteerd op leerbaarheid, motivatie/werkhouding en gedrag. Ook de betrokkenheid van ouders is van belang voor selectie voor de schakelklas. De selectie op deze gunstige kenmerken verklaart voor een deel de snelle vooruitgang op taalgebied.

### 2) Kenmerken van de inhoud van het curriculum

Bijna alle lessen in de schakelklas staan in het teken van taal: uitbreiding van de woordenschat, luister- en spreekvaardigheid en (begrijpend) lezen. Bovendien zijn de lesmethoden toegespitst op de taalproblematiek van de leerlingen. De meeste aandacht gaat uit naar woordenschat en begrijpend lezen waardoor de leerlingen grote sprongen voorwaarts kunnen maken op taalgebied.

### 3) Werkwijze of aanpak in de schakelklas

De leerlingen in de schakelklas krijgen veel individuele begeleiding en er is veel sprake van onderwijs op maat zodat er wordt aangesloten bij het niveau van de leerling. Hiernaast wordt de leerlingen een bepaalde mate van zelfstandig werken bijgebracht. Verder wordt er veel gewerkt d.m.v. projectmatig en thematisch onderwijs waardoor leerlingen leren om woorden in een bepaalde context te plaatsten. Dit heeft op zijn beurt kennisverbreding en een stijging van de algemene ontwikkeling en de motivatie van de leerling tot gevolg.

### 4) De veilige sociaal-emotionele setting in de schakelklas

In de meeste gevallen bestaat de schakelklas uit een kleine groep gemotiveerde leerlingen zonder gedragsproblemen, maar allen met een taalachterstand. Mede hierdoor en doordat er in de schakelklas veel aandacht wordt besteed aan het creëren van een groepsgevoel ontstaat een gevoel van saamenhorigheid. Vaak heerst er een positieve sfeer in de schakelklas en is er veel waardering voor elkaar. Dit heeft een positief effect op het zelfvertrouwen van de leerlingen wat weer bijdraagt aan de vorderingen van de leerlingen.

### 5) De kwaliteit/professionaliteit van de schakelklasleerkracht

Schakelklasleerkrachten worden met veel zorg geselecteerd. De meeste schakelklasleerkrachten zijn zeer ervaren, hebben specifieke deskundigheid, hebben belangstelling voor de aanpak van taalachterstanden, zijn gemotiveerd, betrokken en in staat



voor verschillende niveaus te differentiëren. Deze competenties en ervaring van de leerkracht draagt bij aan de snelle vooruitgang op taalgebied van leerlingen.

Een terugval in de leerprestaties van schakelklasleerlingen in de jaren na de schakelklas is niet alleen in de gemeente Hoogeveen een verschijnsel, maar een landelijk bekend fenomeen. Van Bruggen en Spijkerboer (2007) verklaren dit verschijnsel door de bijzondere leersituatie in de schakelklas. Door de bijzondere aanpak, de veilige setting en de intensieve persoonlijke aandacht wordt de taalachterstand verminderd maar het verschil tussen de schakelklas en de klassen waarnaar de leerlingen uitstromen is groot. Dit verschil kan aansluitingsproblemen veroorzaken waardoor oud-schakelklasleerlingen hun behaalde vooruitgang in de schakelklas niet kunnen vasthouden.

#### *2.7.4 De kenmerken van de schakelklas in relatie met de verklarende factoren voor lange termijn effecten (Ou, 2005).*

De beschreven succesfactoren van de schakelklas (van Bruggen & Spijkerboer, 2007) vertonen veel overeenkomsten met de kenmerken waaraan een programma moet voldoen om lange termijn effecten te bewerkstelligen (Ou, 2005), zoals beschreven in paragraaf 2.7.1. In onderzoeken naar interventies blijken de verdiensten in (lexicologische) kennis groter te zijn als er sprake is van een expliciete focus op woordenschat (Broady, 2008). Bovendien blijken programma's die slechts een aantal componenten van het leesproces behandelen, minder effectief te zijn dan programma's die gebaseerd zijn op het begrijpend lezen (Wasik & Slavin, 1993). De schakelklas lijkt hierdoor dus een positief effect te hebben op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen (hypothese 1: cognitief voordeel van de leerling) door de inzet op woordenschat en begrijpend lezen en door de derde succesfactor 'werkwijze en aanpak in de schakelklas'. De ondersteuning vanuit de familie (hypothese 2) wordt door de schakelklas in Hoogeveen vergroot door de gedane selectie op de steun van de familie voor plaatsing in de schakelklas. Bovendien worden er door de schakelklasleerkracht huisbezoeken afgelegd en extra gesprekken gevoerd. Door het afleggen van huisbezoeken en extra gesprekken wordt het contact met de ouders gestimuleerd. Door de huisbezoeken krijgt de leerkracht een indruk van de thuissituatie van het kind, de drempel voor ouders om contact op te nemen met de leerkracht kan hierdoor ook verminderd worden. Tot slot wordt er gebruik gemaakt van de zogenaamde Trots-map (in de schakelklas en in de reguliere groepen van de Obs Apollo). Dit is een map met allerlei gemaakte werken van de leerling. Elke zes weken neemt een kind deze mee naar huis waar ouders de map kunnen doorkijken en voorzien van reacties.

Ook de sociaal-emotionele vaardigheden (hypothese 3) worden d.m.v. de schakelklas vergroot, zo blijkt uit de vierde succesfactor 'de veilige sociaal-emotionele setting in de schakelklas'. Door de uitdagende werkwijze en het thematische onderwijs wordt de motivatie (hypothese 5) van de leerlingen vergroot, aldus de derde succesfactor 'werkwijze en aanpak in de schakelklas'. Samenvattend kan gesteld worden dat de schakelklas grotendeels voldoet aan de beschreven hypothesen van Ou (2005) die verband houden met het vasthouden van effecten op lange termijn.

#### *2.7.5 De kenmerken van de schakelklas in relatie met onderwijseffectiviteit*

In deze paragraaf wordt gekeken in hoeverre de succesfactoren (kenmerken) van de schakelklas overeenkomen met bevindingen van onderzoek naar onderwijseffectiviteit in het algemeen. De vijf succesfactoren van de schakelklas sluiten in grote lijnen aan bij de bevindingen van jarenlang onderzoek naar onderwijseffectiviteit. Het didactisch handelen van de leerkracht blijkt de grootste invloed te hebben op de kwaliteit van het onderwijs (Doolaard & Bosker, 2006). Bevindingen van Scheerens en Bosker (1997) sluiten hierop aan, zij stellen dat het effect van de leerkracht het meest bijdraagt aan de onderwijskwaliteit en dus groter is dan het effect van andere factoren binnen de school.

Naast het effect van de leerkracht, hebben Scheerens en Bosker (1997) een aantal andere algemene effectiviteitbevorderende factoren geanalyseerd. Verschillende onderzoeken naar schooleffectiviteit werden door Scheerens en Bosker (1997) gebruikt om tot een algemene lijst van effectiviteitbevorderende factoren te komen. De volledige lijst met de effectiviteitbevorderende factoren luidt als volgt:

1. Prestatiegerichtheid /hoge verwachtingen/leerkracht verwachtingen
2. Educatief leiderschap
3. Consensus en cohesie binnen de staf
4. Curriculum kwaliteit/mogelijkheid tot leren
5. Schoolklimaat
6. Evaluatief potentieel
7. Ouderbetrokkenheid
8. Klasklimaat
9. Effectieve leertijd (klassenmanagement)
10. Gestructureerde instructie
11. Zelfstandig leren
12. Differentiatie, adaptieve instructie

### 13. Feedback en bekrachtiging

Een aantal succesfactoren van de schakelklas zijn direct terug te vinden in de effectiviteitbevorderende factoren van Scheerens en Bosker (1997). De kenmerken van de inhoud van het curriculum als succesfactor van de schakelklas komt overeen met punt 4 'curriculumkwaliteit' van de lijst van Scheerens en Bosker (1997). De werkwijze of aanpak in de schakelklas als succesfactor behelst zaken als zelfstandig werken en gedifferentieerd onderwijs die direct overeenkomen met punt 11 'zelfstandig leren' en punt 12 'differentiatie, adaptieve instructie'. Doordat er veel individuele leertijd plaatsvindt in de schakelklas heeft dit tevens betrekking op punt 9 'effectieve leertijd'.

De vierde succesfactor van de schakelklas 'de veilige sociale emotionele setting' is terug te vinden in punt 8 'klasklimaat'. Ook hoge verwachtingen van de leerkracht (punt 1) zorgen voor de veilige sociaal emotionele setting. Zoals reeds beschreven telt de kwaliteit en professionaliteit van de leerkracht het zwaarst voor de onderwijskwaliteit. Het belang van de kwaliteit van de leerkracht is terug te vinden in de lijst van Scheerens en Bosker (1997). Verschillende factoren zoals de verwachtingen van de leerkracht (1), effectieve leertijd / klassenmanagement (9), gestructureerde instructie (10), differentiatie / adaptieve instructie (12) en feedback / bekrachtiging (13) dragen bij aan de kwaliteit en professionaliteit van de leerkracht.

Veel bewijs is er voor handen over de effecten van gedifferentieerd onderwijs, wat valt onder wat als derde succesfactor van de schakelklas wordt genoemd: 'werkwijze of aanpak in de schakelklas'. Differentiatie in het basisonderwijs wordt gedefinieerd als het bewust aanbrengen van verschillen in leertijd of doelstellingen tussen leerlingen binnen groepen van de basisschool, op basis van prestaties van leerlingen (Reezigt, 1993). Leerlingen die gedifferentieerd onderwijs krijgen, zijn succesvoller in school en halen meer voldoening uit het onderwijs als ze onderwezen worden op een manier die aansluit op hun eigen niveau en interesses (Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998; Laurence-Brown, 2004). Gedifferentieerd onderwijs in kleine subgroepen geeft hierbij de meest gunstige leerresultaten. De beter presterende leerlingen hebben hierbij meer baat bij een homogene groepering terwijl de zwak presterende leerlingen het meest gebaat zijn bij heterogene groepen (Lou, Abrami, Spence, Poulsen, Chambers, & d'Obs Apollonia, 1996; Reezigt, Houtveen & van de Grift, 2001).

Tevens blijken alle succesvolle aanpakken van bestrijding van onderwijsachterstanden veel differentiatiecomponenten te bevatten (Bosker, Houtveen & Meijnen, 2000). Dit is ook het

geval in de schakelklas zoals beschreven is bij de derde succesfactor ‘werkwijze en aanpak’ van de schakelklas. Door de kleine groep waaruit een schakelklas bestaat, is er meer tijd om inhoudelijk over het werk te praten en meer ruimte voor differentiatie tussen leerlingen.

Wanneer de leerlingen vanuit de schakelklas echter weer in het reguliere onderwijs terecht komen, zullen ze weer in een grotere groep komen waarin er redelijkerwijs minder ruimte is voor differentiatie en individuele ondersteuning. Hetzelfde geldt voor de taakgerichtheid van leerlingen. Onder taakgerichte leertijd verstaan we de tijd die leerlingen daadwerkelijk bezig zijn met de opgedragen taken. De taakgerichte leertijd heeft grote invloed op het leren van kinderen en bepaalt in grote mate de hoogte van de leerprestaties (Veenman & Roelof, 1994).

## **2.8 Van literatuuranalyse naar vraagstelling**

De vooruitgang die achterstandsleerlingen in de schakelklas boeken is over het algemeen groot. Toch blijkt, wanneer deze leerlingen eenmaal weer deelnemen aan het reguliere onderwijs, zij deze vooruitgang niet kunnen vasthouden. Uit de voorgaande literatuuranalyse blijken een aantal factoren bepalend te zijn voor het directe succes van de schakelklas. Van Bruggen en Spijkerboer (2007) verklaren de terugval van prestaties van schakelklasleerlingen door de bijzondere leersituatie in de schakelklas welke zorgt voor een kloof met en reguliere onderwijs. De bijzondere aanpak en de intensieve persoonlijke aandacht dragen bij aan de vorderingen van leerlingen in de schakelklas maar wijken tegelijkertijd sterk af van de situatie in de klassen waarin leerlingen na de schakelklas in terecht komen. Door deze bijzondere leersituatie in de schakelklas kunnen er aansluitingsproblemen met het reguliere onderwijs ontstaan met als gevolg de terugvallende resultaten. Op grond hiervan kan verwacht worden dat er grote verschillen bestaan tussen de schakelklas en het reguliere onderwijs.

Tevens is het van belang om goed in beeld te krijgen welke specifieke leerlingen de goede resultaten tijdens de schakelklas niet in stand kunnen houden. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de al beschreven factoren die bijdragen aan de handhaving van de effecten op lange termijn (Ou, 2005; Ou & Reynolds, 2004). Het betreft hier de programmakenmerken die invloed hebben op het vasthouden van de behaalde resultaten tijdens een onderwijsinterventie. Deze beschreven programmakenmerken zijn in de schakelklas voldoende terug te vinden (zie paragraaf 2.7.4). De vraag is echter welke leerlingen voornamelijk een terugval laten zien in hun resultaten na de schakelklas. Het stimuleren van de cognitieve vaardigheden blijkt de grootste invloed te hebben op het handhaven van de effecten op de lange termijn. Ook de mate waarin een onderwijsinterventie betrekking heeft

op het vergroten van de ondersteuning vanuit de familie en school spelen een belangrijke rol in de handhaving van de effecten. Tevens verklaren de sociaal-emotionele vaardigheden en motivatie van de leerling samen met de drie andere indicatoren (cognitieve vaardigheden, ondersteuning van familie, ondersteuning vanuit school) de mate van effecten op lange termijn. Dit houdt in dat leerlingkenmerken zoals de mate van cognitieve vaardigheden, ondersteuning vanuit de familie en school, sociaal-emotionele vaardigheden en de motivatie van de leerling verklarend kunnen zijn voor de effecten op de lange termijn.

Bovenstaande beschrijving geeft aanleiding tot de volgende twee onderzoeksvragen waarbij wordt gezocht naar een mogelijke verklaring van het niet kunnen vasthouden van de behaalde resultaten op klasniveau (onderzoeksvraag 1) en op kindniveau (onderzoeksvraag 2).

*1) Hoe groot is het verschil tussen schakelklas en regulier onderwijs als er wordt gekeken naar individuele begeleiding, taakgerichtheid van leerlingen, interacties tussen leerkracht en leerlingen, kwaliteit van de les en differentiatie?*

*2) Welke samenhang kan er gevonden worden tussen de mate van cognitieve vaardigheden, ondersteuning vanuit huis, sociaal-emotionele vaardigheden en motivatie op het vasthouden van de resultaten na de schakelklas?*

Het doel van deze vragen is om zicht te krijgen op de aanleiding van eventuele aansluitingsproblematiek en de oorzaken van het niet in stand kunnen houden van de behaalde resultaten in de schakelklas.

## **2.9 Samenvatting**

Uit bevindingen van de literatuur blijkt dat door een aantal factoren het succes van de schakelklas niet wordt voortgezet. Dit kan worden verklaard doordat er grote verschillen bestaan tussen de schakelklas en de daaropvolgende reguliere klassen. De intensieve persoonlijke begeleiding, de bijzondere aanpak en de veilige setting dragen bij aan de goede prestaties tijdens het schakeljaar maar kunnen op hun beurt een kloof tussen de schakelklas en de reguliere klassen tot gevolg hebben. Deze kloof kan leiden tot aansluitingsproblematiek van de voormalige schakelklasleerlingen wat weer een oorzaak is van de tegenvallende prestaties na de schakelklas. Verder zijn bepaalde kenmerken van onderwijsprogramma's bepalend voor het wel of niet voortzetten van de goede resultaten. Hoe meer een onderwijsinterventie inzet op cognitieve vaardigheden, ondersteuning van de thuisomgeving van een leerling, de ondersteuning vanuit school, de sociaal-emotionele vaardigheden en de

motivatie van de leerling, hoe langer de effecten zullen blijven bestaan. Persoonlijke kenmerken van leerlingen zoals cognitieve vaardigheden lijken namelijk het meeste te verklaren m.b.t. de handhaving van programma-effecten. Omgevingsfactoren zoals ondersteuning vanuit de familie en school spelen echter ook een belangrijke rol in de handhaving van programma-effecten. Sociaal-emotionele vaardigheden en motivatie van de leerling verklaarden samen met de drie andere indicatoren (cognitieve vaardigheden, ondersteuning van familie, ondersteuning vanuit school) de mate van effecten op lange termijn.

### **3. Methode**

*In dit hoofdstuk zal de methode van onderzoek aan de orde komen. Allereerst wordt een algemene beschrijving gegeven van de procedure die gevolgd is tijdens dit onderzoek. Vervolgens wordt een beschrijving gegeven van de deelnemers die aan dit onderzoek hebben meegewerkt. Tenslotte zullen de meetinstrumenten en de data-analyses die gebruikt zijn voor het onderzoek aan bod komen.*

#### **3.1 Onderzoeksprocedure**

Om tot een antwoord te komen op beide onderzoeksvragen wordt er gebruikt gemaakt van een hypothesetoetsend onderzoek. Er is zowel een kwantitatieve analyse van de leerlingprestaties uitgevoerd d.m.v. observaties en vragenlijsten in welke mate leerkrachten van de reguliere klassen en van de schakelklas bepaald gedrag en handelingen vertonen. Ook is er een kwalitatief onderzoek gedaan d.m.v. het voeren van gesprekken met verschillende betrokkenen. Allereerst de eerste onderzoeksvraag over het verschil tussen de schakelklas en regulier onderwijs op het gebied van individuele begeleiding, kwaliteit van de les, taakgerichtheid van de leerling en de mate van differentiatie. Deze berust op de hypothese naar aanleiding van onderzoek van van Bruggen en Spijkerboer (2006), die de grote verschillen en de daar bijkomende aansluitingsproblematiek tussen de schakelklas en het reguliere onderwijs omvat. De veronderstelling hierbij is dat de succesfactoren die de schakelklas kenmerken (zie blz. 29-30 ) zo weinig of niet wordt voortgezet in de reguliere klassen, dat er een nieuwe kloof ontstaat tussen de schakelklas en de groepen waarin de leerlingen na het schakeljaar uitstromen. Het betreft hier een verschilvraag. Hiervoor is gekeken in hoeverre de kenmerken van het curriculum (de tweede succesfactor) en de werkwijze en aanpak (de derde succesfactor) in de schakelklas en de reguliere klassen van elkaar afwijken. Hiervoor worden observaties verricht in zowel de schakelklas als de daaropvolgende klassen (groepen 4 t/m 7) waarin leerlingen na de schakelklas uitstromen. De observaties zijn uitgevoerd op het gebied van (1) hoeveelheid individuele begeleiding per leerling, (2) kwaliteit van de les, (3) taakgerichtheid van leerlingen (4) interacties tussen leerkracht en leerlingen en (5) de mate waarin er gedifferentieerd wordt. Vervolgens is gekeken in hoeverre de gevonden verschillen tussen de schakelklas en de daaropvolgende klassen daadwerkelijk significant zijn. Verder zijn er vragenlijsten uitgedeeld over het gebruik van verschillende programmaonderdelen binnen de klas en het toepassen van verschillende vormen van differentiatie. Tot slot is er door middel van interviews aan leerkrachten en oud-

schakelklasleerlingen stilgestaan bij de ervaringen van de leerkrachten wat betreft de overgang van de schakelklas naar de volgende groep.

De samenhang tussen cognitieve vaardigheden, ondersteuning vanuit huis en sociaal-emotionele vaardigheden van leerlingen op al dan niet afnemende prestaties na de schakelklas - de tweede onderzoeksvraag - is hier onderzocht d.m.v. het invullen van vragenlijsten door leerkrachten en gebruik te maken van al bekende CITO-vaardigheidsscores. De vragenlijsten bevatten vragen op het gebied van betrokkenheid van ouders van oud-schakelklasleerlingen en een ruwe inschatting van het IQ van de leerling. De gegevens die bekend zijn bevatten vragenlijsten op het gebied van de sociaal-emotionele ontwikkeling. De uitkomsten van deze gegevens worden vergeleken met de mate waarin de oud-schakelklasleerlingen al dan niet terugvallende resultaten laten zien. Tot slot wordt onderzocht of er een significante samenhang te vinden is in de mate van IQ, sociaal-emotionele vaardigheden, ondersteuning vanuit huis en motivatie op het vasthouden van de behaalde resultaten in de schakelklas.

### **3.2 Deelnemers**

Voor het verzamelen van de onderzoeksgegevens zijn de directie, leerkrachten, intern begeleiders, schakelklas, reguliere klassen na de schakelklas en de oud-schakelklasleerlingen van zowel de Obs Apollo als de Pcb De Morgenster betrokken. Hiervoor is gekozen om van verschillende richtingen de ervaringen met de schakelklas te vernemen. Hier volgt een korte beschrijving van de verschillende actoren bij wie gegevens zijn verzameld.

#### *3.2.1 Directie*

De schakelklas bestaat uit leerlingen van twee basisscholen in de wijk Krakeel: obs Obs Apollo en pcbs de Pcb De Morgenster. Bij beide directies van de twee basisscholen is een interview afgelegd.

#### *3.2.2 Leerkrachten*

Bij de leerkracht van de schakelklas en de leerkrachten van alle groepen die na de schakelklas volgen zijn observaties verricht, vragenlijsten uitgedeeld en is een kort interview afgelegd. De observaties zijn telkens verricht in zowel de schakelklas als de groepen waarnaar de leerlingen na de schakelklas uitstromen. Het betreft de groepen 4 t/m 7 van de Obs Apollo en de Pcb De Morgenster. Op deze manier is het mogelijk om te bekijken in hoeverre er grote verschillen bestaan tussen de schakelklas en de groepen waarin leerlingen na de schakelklas in



doorstromen. Grote verschillen tussen beide groepen kunnen leiden tot aansluitingsproblematiek van de leerlingen met de terugvallende resultaten als gevolg.

### 3.2.3 IB-ers

Aan zowel de IB-er van de Obs Apollo en de IB-er van de Pcb De Morgenster zijn vragen gesteld over hoe de begeleiding van de leerlingen na de schakelklas verloopt. Deze vragen zijn gesteld d.m.v. een interview.

### 3.2.4 Oud-schakelklasleerlingen

Aan alle 26 leerlingen die in de schakelklas hebben gezeten en nu in een reguliere groep van de Obs Apollo of Pcb De Morgenster zitten, zijn vragen gesteld over hun ervaringen met de schakelklas en over de overgang van de schakelklas naar de volgende groep. Het gaat hierbij om 7 leerlingen van Pcb De Morgenster en 19 leerlingen van Obs Apollo. Van deze leerlingen hebben er 11 in het schooljaar 2005/2006 aan de schakelklas deelgenomen, 5 in het schooljaar 2006/2007, 8 in het schooljaar 2007/2008, 1 leerling zowel in het schooljaar 2006/2007 als in het schooljaar 2007/2008 en tenslotte 1 leerling de schooljaren 2005/2006 en 2006/2007.

## 3.3 Onderzoeksinstrumenten

Tabel 3.1 geeft een overzicht van de gebruikte onderzoeksinstrumenten. In de volgende paragrafen zal hier een toelichting op gegeven worden.

	Observaties	Vragenlijsten	Interviews
1. Verschil reguliere- en schakelklassen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mate individuele begeleiding</li> <li>- kwaliteit van de les</li> <li>- interacties</li> <li>- taakgerichtheid</li> <li>- mate van differentiatie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- programmaonderdelen</li> <li>- differentiatie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- directie</li> <li>- IB-er</li> <li>- leerkrachten</li> <li>- oud-schakelklasleerlingen</li> </ul>
2. Factoren die van invloed zijn op het in stand houden van de effecten na de schakelklas	X	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ouderbetrokkenheid en thuissituatie</li> <li>- IQ</li> <li>- zelfbeeld</li> <li>- motivatie</li> </ul>	X

Tabel 3.1. Overzicht meetinstrumenten per onderzoeksvraag

### *3.3.1 Onderzoeksvraag 1: leiden verschillen tussen reguliere- en schakelklassen tot aansluitingsproblematiek?*

Om een antwoord te kunnen vinden op de eerste onderzoeksvraag, hoe groot het verschil is tussen schakelklas en regulier onderwijs, is er gebruik gemaakt van (1) observaties, (2) vragenlijsten en (3) interviews. Belangrijk punt is dat alle onderzoeksinstrumenten zowel in de schakelklas als in de ‘reguliere’ klassen zijn gebruikt. Aan de hand hiervan kan gekeken worden in hoeverre beide ‘klassen’ van elkaar verschillen of er hier significant grote verschillen in te vinden zijn.

#### 1) Observaties

Hiervoor is gekozen omdat het in dit geval voornamelijk het gedrag betreft waarvan een leerkracht zich bij een bevraging niet altijd bewust zal zijn. Er is gekeken naar de mate van individuele begeleiding, kwaliteit van de les, de interactie tussen vijf leerlingen, naar de taakgerichtheid van leerlingen, en de leerkracht en de mate waarin er gedifferentieerd wordt.

- **Individuele begeleiding:**

In tijdsperiodes van telkens 15 minuten is er geturfd hoe vaak er een verlengde instructie wordt gegeven. Tijdens de groepsinstructie komt het meermalen voor dat voor een aantal kinderen de instructie niet voldoende is. Ze hebben behoefte aan meer en intensievere instructie of aan langduriger onder begeleiding inoefenen. Een kenmerk van die hulp is ook dat het kan met dezelfde methode en materialen als waarmee de hele groep werkt. Het gaat hierbij echt om een verlengde instructie en dus niet over het beantwoorden van een vraag of een korte toelichting. De observaties zijn zowel in de schakelklas en de reguliere klassen 7 keer uitgevoerd tijdens vergelijkbare taallessen. Het moment en de omstandigheden van de les zijn ook zoveel mogelijk in overeenstemming met elkaar. Alle observaties zijn direct na de instructie gedaan. Lessen waarbij leerlingen geen hulp mochten vragen zijn logischerwijs niet in deze observatie meegenomen.

- **Kwaliteit van de les:**

Hiervoor is d.m.v. een scorelijst gekeken naar aspecten als de opbouw van de les, de instructie en de feedback van de leerkracht. Aan de hand hiervan zijn een dertigtal vragen tijdens de les ingevuld waarbij er bij elke vraag drie scoremogelijkheden waren. De hoogst mogelijke score was 3 en de laagste een 1. Deze observatie is 3 keer in de schakelklas en 3 keer in verschillende reguliere klassen verricht. Voor de observatielijst, zie bijlage 1.

- Interacties:

Van vijf 'type' leerlingen (druk, teruggetrokken, gemiddeld, goed, zwak) is in zowel de schakelklas als twee reguliere klassen gedurende 2 metingen van een uur geobserveerd hoeveel interactie er plaatsvindt tussen de leerling en de leerkracht (zie bijlage 2B). In de reguliere groepen zijn dit in vrijwel alle gevallen oud-schakelklasleerlingen. Als er niet genoeg oud-schakelklasleerlingen in de klas zaten, is gekozen voor leerlingen die niet in de schakelklas hebben gezeten. De leerkracht heeft op basis van toetsgegevens en eigen inzicht deze type leerlingen aangewezen. Er is gekozen voor het observeren van 5 'type' leerlingen om de respondenten zoveel mogelijk op elkaar te laten lijken. Zouden deze respondenten willekeurig gekozen zijn, dan bestaat de kans dat er in de ene groep meer drukke leerlingen worden geobserveerd dan in de andere groep. Dit geeft een vertekend beeld, het ligt immers voor de hand dat een drukke leerling meer interactie heeft met de leerkracht dan een teruggetrokken leerling. Elke interactie wordt gescoord door middel van een streepje in één van de zeven categorieën. Hierbij is onderscheid gemaakt wie het initiatief van de interactie neemt; de leerkracht of de leerling. Als de leerkracht het initiatief neemt is er bovendien weer een onderscheid tussen een taakgerichte interactie (Tk), een op de organisatie van het werk gerichte interactie (Or), persoonlijke interactie (Ps), een prijzende interactie (Pr) en een corrigerende interactie (C). Ligt het initiatief bij de leerling dan bestaat er een onderscheid tussen een taakgerichte interactie (Tk), een op de organisatie van het werk gerichte interactie (Or), en een persoonlijke interactie (Ps).

- Taakgerichtheid:

Onder taakgerichte leertijd verstaan we de tijd die leerlingen daadwerkelijk bezig zijn met de opgedragen taken. Deze is geobserveerd aan de hand van twee meetinstrumenten. Ten eerste is er in een tijdsperiode van een uur om de drie minuten geteld hoeveel leerlingen er in de klas aanwezig zijn en hoeveel daarvan daadwerkelijk taakgericht bezig waren (zie bijlage 2B). Naderhand is het percentage taakgerichte leerlingen berekend. Deze observatie is 3 keer in de schakelklas verricht en 3 keer in verschillende reguliere groepen.

Ten tweede zijn er van dezelfde leerlingen waarbij ook bij het vorige punt 'interacties' is geobserveerd, de taakgerichtheid van deze leerlingen om de drie minuten in een tijdsbestek van een uur geobserveerd (zie bijlage 2A). Deze observatie is 2 keer in de schakelklas verricht en 2 keer in verschillende reguliere groepen. Op basis hiervan wordt bekeken of er significante verschillen bestaan tussen de taakgerichtheid van schakelklasleerlingen en leerlingen van de daaropvolgende reguliere groepen.

- Mate van differentiatie:

Hiervoor is een zelf opgestelde invulijst m.b.t. het gebruik van differentiatie tijdens de instructie gebruikt (zie bijlage 4). Aan de hand van deze invulijst is 4 keer tijdens een instructie in de schakelklas geobserveerd en 4 keer in verschillende reguliere groepen. De differentiatie die tijdens de instructie werd toegepast is door middel van acht vragen met drie scoremogelijkheden bekeken. Deze acht vragen zijn tot stand gekomen door het operationaliseren van het begrip differentiatie tijdens het instructiemoment. Hieronder vallen bijvoorbeeld het toepassen van verschillende strategieën tijdens de instructie, rekening houden met de verschillende manieren waarop een leerling tot een antwoord komt en rekening houden met de wijze waarop verschillende leerlingen informatie opnemen. Wederom is de hoogst mogelijke score een 3 en de laagste score een 1. Bovendien is er gekeken in hoeverre er in de schakelklas en de daaropvolgende klassen wordt gedifferentieerd in werkvorm. Op verschillende momenten is gekeken in hoeverre er wordt gedifferentieerd in werkvorm, bijvoorbeeld d.m.v. het werken in tafelgroepjes, tweetallen, individueel of klassikaal.

## 2) Vragenlijsten

Aan de leerkracht van de schakelklas en alle leerkrachten t/m groep 8 waarnaar schakelklasleerlingen kunnen uitstromen zijn er twee vragenlijsten uitgedeeld. De eerste vragenlijst had betrekking op de mate waarin er veel tijd/aandacht wordt besteed aan verschillende programmaonderdelen en de mate waarin er verschillende werkvormen, materialen en didactische principes worden toegepast (zie bijlage 6). Hiervan zijn er 10 uitgedeeld. Er hebben 7 leerkrachten gereageerd, dit is 70%. De tweede vragenlijst had betrekking op de mate waarin er verschillende vormen van differentiatie door de leerkracht wordt toegepast (zie bijlage 5). Voorbeelden hiervan zijn tempodifferentiatie, niveaudifferentiatie en differentiatie naar hoeveelheid. Hiervan zijn er 10 uitgedeeld en 8 leerkrachten hebben deze lijst ingevuld, wat neerkomt op 80%. Beide vragenlijsten werken aan de hand van een vijf-puntsschaal welke varieerden van nooit naar zeer vaak (1 t/m 5) en van helemaal niet waar naar helemaal waar (1 t/m 5).

## 3) Interviews

Zowel de directeur van de Pcb De Morgenster als de directrice van de Obs Apollo zijn vragen gesteld over hun ervaringen met de schakelklas, ervaren knelpunten en welke kenmerken volgens hen bepalend zijn voor het succes van de schakelklas. Deze vragen zijn tijdens een interview gesteld. Om een beeld te krijgen hoe de leerling het zelf heeft ervaren om van de

schakelklas naar een reguliere groep door te stromen, is aan de leerling zelf hier een aantal vragen over gesteld. Deze gingen over of ze het moeilijk vonden om naar een reguliere groep door te stromen, wat ze misten van de schakelklas etc. Bovendien is aan de leerkrachten die nu of voorgaande jaren leerlingen in de groep hebben die aan de schakelklas hebben deelgenomen, gevraagd naar hun ervaringen met eventuele aansluitingsproblematiek van deze leerlingen. Voor de gebruikte interviewvragen, zie bijlage 7.

#### *3.4.2 Onderzoeksvraag 2: factoren die van invloed zijn op de afnemende prestaties van oud-schakelklasleerlingen.*

De tweede onderzoeksvraag betreft een samenhangvraag. Voor het verzamelen van gegevens voor de tweede onderzoeksvraag over de invloed van cognitieve vaardigheden, ondersteuning vanuit huis en sociaal-emotionele vaardigheden op al dan niet afnemende prestaties na de schakelklas, is gebruik gemaakt van (1) vragenlijsten en (2) CITO-niveauscores van de leerlingen.

##### 1) Vragenlijsten:

Alle leerkrachten hebben voor die leerlingen in hun klas die aan de schakelklas hebben deelgenomen, een zelf opgestelde vragenlijst ingevuld (zie bijlage 8). Deze vragenlijst geeft een indicatie van de betrokkenheid van de ouders en de verdere thuissituatie van de leerling. De vragenlijst omtrent de ouderbetrokkenheid bestond uit 14 vragen waarbij de leerkrachten bij elke vraag d.m.v. een vijf-puntsschaal konden antwoorden van nooit tot zeer vaak (1 t/m 5). De totaalscore is berekend door het optellen van de verschillende antwoordcategorieën. Dit ging als volgt: 1 punt voor nooit, 2 punten voor zelden, 3 punten voor soms, 4 punten voor vaak en 5 punten voor zeer vaak. Bovendien werd de leerkracht gevraagd een inschatting te geven van het zelfbeeld, de motivatie en het IQ van de oud-schakelklasleerling. Deze inschatting is ook gedaan aan de hand van een vijf-puntsschaal van zeer laag naar zeer hoog (1 t/m 5). De totaalscore is hier ook berekend door het optellen van de verschillende antwoordcategorieën. Een inschatting van het IQ is aan de leerkracht gevraagd omdat IQ-testen niet gangbaar worden afgenomen.

De sociaal-emotionele vaardigheden van de oud-schakelklasleerling is in kaart gebracht door middel van door de leerkracht al ingevulde overzichten van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling. Voor het onderdeel sociaal-emotionele vaardigheden zijn beide scholen apart genomen. Reden hiervoor is dat beide scholen verschillende instrumenten gebruiken voor het bijhouden van de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Pcb

De Morgenster gebruik het VISEON (Volginstrument sociaal-emotionele ontwikkeling) van het Cito-leerlingvolgsysteem. VISEON bestaat uit twee digitale vragenlijsten: één voor de leerkracht en één voor de leerlingen vanaf eind groep 5. Tweemaal per schooljaar vullen de leerlingen en de leerkracht de vragenlijsten in. De resultaten daarvan worden weergegeven in niveaus A tot en met E, waarbij D en E de aandacht- en risicogebieden zijn. Een leerling met een A-score kreeg bij de berekening voor de variabele sociaal-emotionele vaardigheden 1 punt toegekend, een leerling met een B-score 2 punten enz. De totaalscore is de som van alle vragen. Obs Apollo gebruikt het OPSEO (Observatiepakket voor de sociaal-emotionele ontwikkeling). Het OPSEO is te gebruiken als signaleringsinstrument en voor pedagogisch-didactisch onderzoek (PDO) van leerlingen op school. Per groep wordt hiervoor een groepsoverzicht ingevuld van de sociaal-emotionele vaardigheden per leerling. Alle stellingen op het gebied van de sociaal-emotionele vaardigheden zijn onderverdeeld in vier onderwerpen: (1) hoe de leerling met zichzelf omgaat, (2) hoe de relatie met leerkrachten is, (3) hoe de leerling met andere leerlingen omgaat en (4) de werkhouding. Per stelling geeft de leerkracht aan in hoeverre dit bij de desbetreffende leerling aan de orde is. Dit kan worden gedaan door het geheel, gedeeltelijk of niet inkleuren van het hokje bij de desbetreffende stelling waarbij er bij het niet inkleuren van het hokje geen bijzonderheden zijn op dit gebied. Een ingekleurd hokje houdt in dat de leerkracht helemaal niet eens is met de stelling. Deze verschillende gradaties in de opvulling van een hokje bij een stelling zijn voor dit onderzoek verbonden met een score. Vervolgens is per leerling de totale score opgeteld.

Het gebruik van verschillende meetinstrumenten voor de sociaal-emotionele ontwikkeling houdt in dat er met verschillende schaalscores wordt gewerkt die niet met elkaar gecombineerd kunnen worden. De variabele zelfvertrouwen en motivatie/werkhouding van de leerling is een combinatie van de inschatting van de leerkracht op de vragenlijst (bijlage 8) en hetgeen de leerkracht in het volginstrument voor de sociaal-emotionele ontwikkeling op de variabelen zelfvertrouwen en motivatie/werkhouding heeft ingevuld.

## 2) CITO-niveauscores van de leerlingen

De mate waarin oud-schakelklasleerlingen een dergelijke terugval in hun resultaten laten zien, is onderzocht door de leerwinst of leerverlies te berekenen op de onderdelen begrijpend lezen, spelling, DMT en rekenen. Deze niveautabel is te zien in bijlage 9. In de tabel is te zien dat de meeste leerlingen één score op de toets begrijpend lezen (TBL) heeft. Een aantal leerlingen heeft in groep 3 en/of 4 echter een score op een SBR-toets en een SVR-toets. Beide toetsen het 'lezen met begrip'. Bij de SBR-toets gaat het om inhoudelijke verbanden tussen delen van

de tekst. Bij de SVR-toets gaat het over relaties tussen verwijswaarden en stukjes in de tekst. Het onderdeel woordenschat komt wel in de tabel voor maar hier zijn maar weinig gegevens van beschikbaar. De woordenschattoets wordt namelijk niet standaard afgenomen. Enkel bij leerlingen waarvan verwacht wordt dat ze een behoorlijke achterstand in de taal hebben, wordt de woordenschat getoetst. Het berekenen van de leerwinst of leerverlies is in dit onderzoek gedaan door te berekenen hoeveel vaardigheidsscores leerlingen na elk schooljaar voor- of achteruit zijn gegaan. Een terugval van een C-score naar een D-score is bijvoorbeeld een leerverlies van -1. Maar een vooruitgang van een E-score naar een C-score is een leerwinst van +2. Een leerling ook stabiel blijven in de behaalde vaardigheidsscores (=). Vervolgens is de totale leerwinst of leerverlies over de verschillende onderdelen berekend door de verschillende scores per onderdeel bij elkaar op te tellen. Dit is gedaan door alle scores op leerwinst of leerverlies bij elkaar op te tellen. Omdat rekenen niet de focus is van de schakelklas is de totale leerwinst of leerverlies ook berekend door de totale score op leerwinst/verlies minus de score op rekenen (totaal min rekenen). Deze score is gebruikt bij het berekenen van de samenhang d.m.v. de significantietoets.

### **3.4 Data-analyses**

Om iets te kunnen zeggen over de resultaten van de leerlingen na de schakelklas wordt er gebruik gemaakt van de CITO-vaardigheidsscores. Dit zijn scores die op basis van de behaalde score zijn omgezet op dezelfde schaal zodat de scores van de leerlingen direct met elkaar vergelijkbaar zijn. Deze CITO-vaardigheidsscores zijn in deze thesis in de jaren na de schakelklas met elkaar vergeleken zodat er gezegd kan worden in hoeverre er sprake is van een terugval, stabiliteit of vooruitgang. Verschillen worden berekend door de voor na laatste score telkens af te trekken van de laatste behaalde score. Hiervoor worden de toetsen die aan het eind van het schooljaar zijn afgenomen (E3, E4, E5, E6, E7, en E8) gebruikt.

Om na te gaan of een gevonden verschil niet op toeval berust is, is een statistische toets gebruikt. Hiermee wordt berekend in hoeverre een verschil daadwerkelijk significant is. Dit is de kans dat een verschil of gemiddelde op toeval berust. Er is sprake van significantie als de overschrijdingskans kleiner is dan 5%, oftewel 0,05 (Baarda, de Goede & van Dijken, 2003). De statistische toets die bij praktisch alle analyses van de eerste onderzoeksvraag is gebruikt, is de Mann Whitney U-toets. Reden hiervoor zijn de ordinale testvariabelen. Bovendien gaat het in alle gevallen om twee onafhankelijke steekproeven. De Mann-Whitney U-toets geeft alle respondenten (in dit geval de schakelklas en de reguliere klas) een rangscore op basis van de score op de onafhankelijke variabele (aantal interacties, aantal keer individuele begeleiding

enz.). Voor beide klassen afzonderlijk worden vervolgens de rangscores opgeteld. De mate waarin de waardes van elkaar verschillen wordt uitgedrukt in U waarop vervolgens wordt vastgesteld of er sprake is van een significant verschil. In een aantal gevallen lag het gebruik van de t-toets meer voor de hand aangezien er enkele variabelen op intervalniveau gemeten zijn. Maar omdat de steekproeven in vrijwel alle gevallen weinig respondenten bevat is een t-toets niet raadzaam. De t-toets is namelijk erg gevoelig voor extreme scores (Baarda, de Goede & van Dijken, 2003). Daarom is er gebruik gemaakt van de Mann-Whitney U-toets. Ook bij deze toets is enige voorzichtigheid geboden bij het doen van stellige uitspraken over significante verschillen. Door het klein aantal respondenten wordt er vaak geen significant verband gevonden terwijl deze wel aanwezig kan zijn .

De tweede onderzoeksvraag is een samenhang-onderzoeksvraag. Daarom is hier gebruik gemaakt van de Spearman's rangcorrelatie. Ook hierbij worden de scores vertaald in rangscores. Vervolgens wordt gekeken of iemand die een hoge rangscore op de ene variabele heeft (bijv. IQ) ook een hoge rangscore op de andere variabele heeft (mate van leerwinst). De correlatie kan variëren van 0 tot 1. Hoe beter de onafhankelijke variabele uit de afhankelijke variabele voorspeld kan worden, hoe hoger de correlatie zal zijn (Baarda et al., 2003).



## **4. Resultaten:**

*In dit hoofdstuk worden de resultaten van de onderzoeksvragen beschreven. Eerst zal de eerste onderzoeksvraag worden besproken aan de hand van de resultaten van de observaties, vragenlijsten en gesprekken met de verschillende partijen worden besproken. Hierna zal de tweede onderzoeksvraag worden besproken die betrekking heeft op de kenmerken van leerlingen die bepalend zijn voor het al dan niet vasthouden van de behaalde resultaten van een onderwijsinterventie, in dit geval de schakelklas.*

### **4.1 Onderzoeksvraag 1: Verschillen schakelklas en regulier onderwijs**

Hieronder zullen de resultaten beschreven worden van de eerste onderzoeksvraag omtrent de mate waarin de reguliere klassen afwijken van de schakelklas op een aantal gebieden. Van verschillende succesfactoren die het succes van de schakelklas bepalen, zijn resultaten verzameld van de mate waarin het voorkomt in zowel de schakelklas als de reguliere groepen. Eerst zullen de verkregen resultaten die d.m.v. observaties verkregen zijn, worden besproken. Vervolgens zullen resultaten van de vragenlijsten die zijn afgenomen bij de leerkrachten aan de orde komen. Tot slot zullen de uitkomsten van de interviews met leerkrachten en leerlingen behandeld worden.

#### *4.1.1 Observaties*

Er zijn verschillende observaties verricht om te bekijken in hoeverre de schakelklas en de reguliere klassen van elkaar afwijken op verschillende gebieden. Achtereenvolgens worden de uitkomsten op deze verschillende observaties geanalyseerd op het gebied van individuele begeleiding, kwaliteit van de les, de interactie tussen vijf type leerlingen en de leerkracht, de taakgerichtheid van leerlingen en de mate waarin er gedifferentieerd wordt.

##### **1) Individuele begeleiding**

In vergelijkbare lessen in de schakelklas en de reguliere groepen is in tijdsvakken van 15 min. geturfd hoe vaak een leerling individuele begeleiding krijgt. In figuur 4.1 is de gemiddelde hoeveelheid leerlingen te zien die individuele begeleiding krijgen in zowel de reguliere groepen als de schakelklas. In totaal zijn er 8 observaties van 15 min. in de schakelklas verricht en 7 observaties van 15 min. in verschillende reguliere klassen. In de schakelklas blijken gemiddeld 4 leerlingen individuele begeleiding te krijgen in een tijdsperiode van 15 min. In de reguliere klassen is dit iets minder dan 2 leerlingen.

In tabel 4.1 zijn de resultaten van de significantietoets van de individuele begeleiding te zien. Het valt op dat de gemiddelde rangscore op individuele begeleiding in de schakelklas (10,93)

bijna een keer zo hoog is dan in de reguliere klassen (5,44). In de schakelklas wordt er dus, zoals te zien in figuur 4.1, vaker individuele begeleiding gegeven dan in de reguliere klassen. De kans dat dit gevonden verschil op toeval berust (0,014) is kleiner dan 0,05 en wijst dus op een significant verschil.

Individuele begeleiding			
	N	Gem. Rang	Rang totaal
Regulier	8	5,44	43,50
Schakel	7	10,93	76,50
Totaal	15		
Mann-Whitney U	7,50		
Exact Sign.(1-zijdig)	,01		

*Tabel 4.1: Resultaten van de Mann-Whitney U-toets bij individuele begeleiding.*

## 2) Kwaliteit van de les

Als we naar de kwaliteit van de les kijken zien we in tabel 4.2 de verschillen tussen de schakelklas en de reguliere klassen. In zowel de schakelklas als de reguliere klassen is er 3 maal geobserveerd op de kwaliteit van de les.. Kijken we gericht naar de specifieke scores per observaties dan blijken de reguliere klassen per observatie gemiddeld één keer vaker een 1 te scoren, twee keer vaker een 2 te scoren en bijna drie keer minder een 3 te scoren. Toch blijken de gemiddelde scores in de schakelklas en de reguliere klassen erg dicht bij elkaar te liggen. De schakelklas kent een gemiddelde score van 2,8 en de reguliere klassen een gemiddelde score van 2,7. Dit komt overeen met een gemiddelde rang van de schakelklas van (4,83) en een gemiddelde rang in de reguliere klassen van (2,17).

Samenvattend is er een tendens waar te nemen in het verschil in de kwaliteit van de les tussen de schakelklas en de reguliere groepen met gemiddeld een hogere kwaliteit van de lessen in de schakelklas. De kans dat deze verschillen op toeval berusten is echter groter dan 0,05 en lijkt daarom niet op een verschil van betekenis te wijzen.

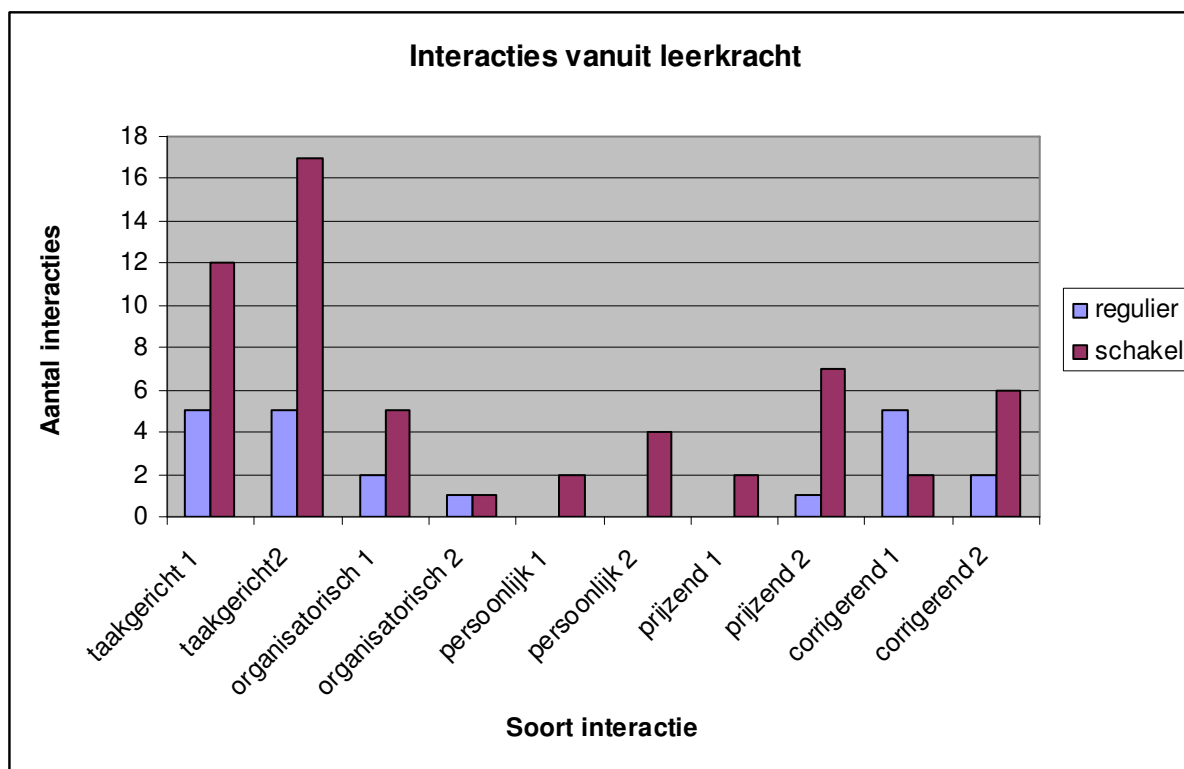
Kwaliteit van de les			
	N	Gem. Rang	Rang totaal
Regulier	3	2,17	6,50
Schakel	3	4,83	14,50
Totaal	6		
Mann-Whitney U	,50		
Exact Sign.(1-zijdig)	,10		

*Tabel 4.2: Resultaten van de Mann-Whitney U-toets van de kwaliteit van de les*

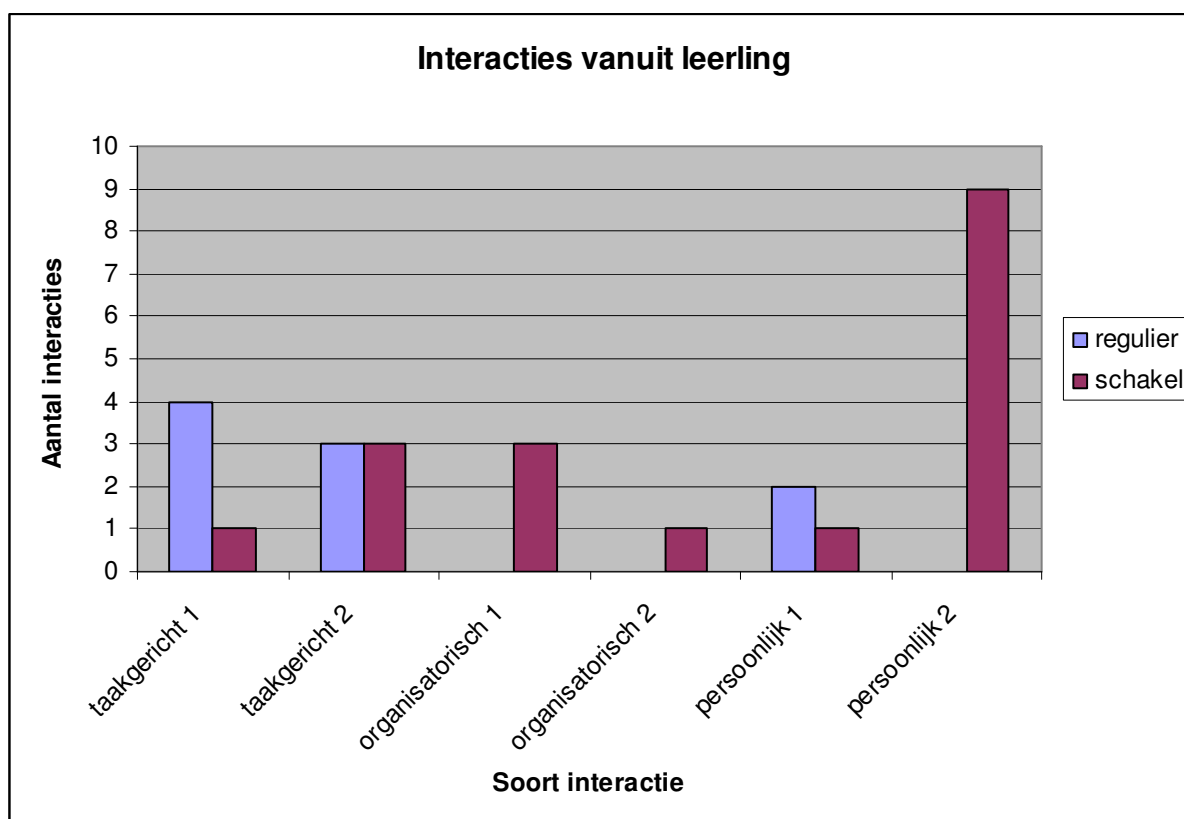
### 3) Interactie tussen vijf type leerlingen en de leerkracht

Interacties tussen de leerkracht en vijf type leerlingen zijn geturfd. In de reguliere groepen zijn dit in vrijwel alle gevallen oud-schakelklasleerlingen. Alleen in de groepen waarin niet één van de vijf types (druk, teruggetrokken, gemiddeld, goed, zwak) oud-schakelklasleerlingen zat, is gekozen voor een leerling die niet in de schakelklas heeft gezeten. Het gaat hier om interacties waarvan het initiatief bij de leerkracht ligt. De interacties zijn opgedeeld in vijf soorten interacties: taakgericht, op organisatie van het werk gericht, persoonlijk, prijzend en corrigerend. In bijlage 3 is een overzicht te zien van de hoeveelheid verschillende soorten interacties die in zowel de schakelklas als in de reguliere klassen geobserveerd zijn. In de grafiek in deze bijlage zijn telkens twee meetmomenten te zien. In de schakelklas zijn op beide meetmomenten (1 en 2) dezelfde leerling geobserveerd. Dit geldt niet voor meetpunten in de reguliere klassen, op beide meetmomenten is hier een andere klas met dus andere leerlingen geobserveerd. Daarbij was de teruggetrokken leerling van de schakelklas niet aanwezig tijdens het tweede meetmoment. Daarom is er voor gekozen ook de teruggetrokken leerling van de reguliere groep tijdens het tweede meetmoment buiten de analyses te houden om zo geen vertekend beeld te krijgen. Als er specifiek gekeken wordt naar de aantallen interacties met de vijf verschillende type leerlingen (bijlage 3) blijkt de drukke leerling in de schakelklas een aparte positie in te nemen. Hier wordt het meeste mee gecommuniceerd. Dit geldt niet alleen voor corrigerende interacties wat bij een drukke leerling voor de hand kan liggen. Ook op het taakgerichte (eerste meting), organisatorische en prijzende vlak is het aantal interacties met de drukke leerling het grootst.

Uit de analyse blijkt verder dat de taakgerichte interactie vanuit de leerkracht het meeste voorkomt van alle interacties waarop geobserveerd is. Figuur 4.1 geeft hier een overzicht van. Daarbij worden de leerlingen in de schakelklas veel vaker taakgericht aangesproken dan de leerlingen in de reguliere klassen. In de schakelklas wordt dus meer over het werk gepraat dan in de reguliere klassen. Interacties over allerlei soorten onderwerpen zoals op organisatorisch, persoonlijk en prijzend vlak komen vaker voor in de schakelklas dan in de reguliere groepen. Uitzondering hierop is het eerste meetmoment op interacties op corrigerend vlak. Hierop scoort de reguliere groep hoger. Echter in de tweede meting scoort de schakelklas hier hoger op. Hoe zit het nu met interacties waarvan de leerling het initiatief neemt? Figuur 4.2 geeft hier een overzicht van. Hierin is te zien dat tijdens het eerste meetmoment leerlingen uit de reguliere groep vaker het initiatief nemen voor een taakgerichte interactie, tijdens het tweede moment is dit gelijk. Op organisatorisch vlak zijn er enkel interacties geobserveerd door leerlingen uit de schakelklas. Reden hiervoor kunnen de verschillende werkvormen en opdrachten aan de hand van een spel zijn. Dit behoeft meer organisatie en zal daarom meer organisatorische interacties met zich meebrengen. Voor de interactie op persoonlijk vlak zien we een uitschieter voor de schakelklasleerlingen. Deze interacties zijn echter voor het grootste gedeelte terug te voeren op één enkele leerling ( drukke leerling). In tabel 4.3 is te zien dat de gemiddelde rang van alle type interacties is in alle gevallen in de schakelklas het hoogst is. Hieruit blijkt dat er in de schakelklas meer interactie op alle gebieden plaatsvindt dan in de reguliere groepen. Als we naar het totaalbeeld kijken van alle interacties samen (interactie totaal), dan blijkt er in de schakelklas significant meer interacties plaats te vinden (0,016) dan in de reguliere klassen. Bij de gevonden verschillen van de afzonderlijke type interacties worden niet altijd significante verbanden gevonden. Enkel de taakgerichte interacties (0,016) lijken in de schakelklas significant meer voor te komen. De interacties op prijzend vlak laten geen significant verschil zien, toch is er een duidelijke trend dat de schakelklasleerlingen vaker prijzend worden toegesproken dan de leerlingen in de reguliere klassen.



*Figuur 4.1: Aantal per soort interactie vanuit de leerkracht*



*Figuur 4.2: Aantal per soort interactie vanuit de leerling.*

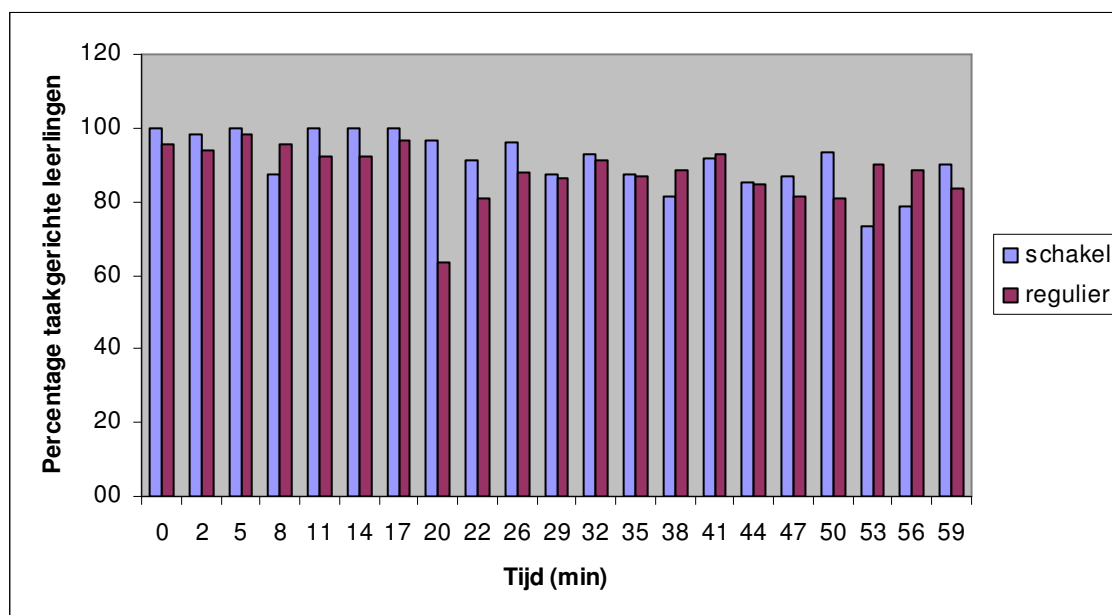
Interactie vanuit leerkracht					
Type interactie		N	Gem. Rang	Mann-Whitney U	Exact. Sig. (1-zijdig)
Taakgericht	Regulier	5	3,10		
	Schakel	4	7,38		
	Totaal	9		,500	,02
Organisatorisch	Regulier	5	4,30		
	Schakel	4	5,88		
	Totaal	9		6,50	,41
Persoonlijk	Regulier	5	3,50		
	Schakel	4	6,88		
	Totaal	9		2,50	,06
Prijzend	Regulier	5	3,70		
	Schakel	4	6,63		
	Totaal	9		3,50	,11
Corrigerend	Regulier	5	4,40		
	Schakel	4	5,75		
	Totaal	9		7,00	,56
Interactie Tot.	Regulier	5	3,00		
	Schakel	4	7,50		
	Totaal	9		,00	,02

*Tabel 4.3: Resultaten van de Mann-Whitney U-toets van interacties*

#### 4) Taakgerichtheid van leerlingen

De observaties van de taakgerichtheid van de leerlingen zijn op twee manieren gemeten. Bij de eerste observatie is er in een tijdsbestek van een uur elke drie minuten geteld hoeveel leerlingen er in de klas aanwezig zijn en hoeveel hiervan taakgericht aan het werk zijn. Deze observatie is 3 maal in de schakelklas uitgevoerd en 3 maal in verschillende reguliere klassen. Figuur 4.3 geeft op elk meetmoment een weergave van het percentage taakgerichte leerlingen. De algemene trend is dat het aantal taakgerichte leerlingen naarmate de les verstrijkt afneemt. Dit is te verklaren doordat de concentratie van de leerlingen in de loop van de les vaak afneemt. Verder is er tijdens de meeste metingen een klein verschil in hoeveelheid

taakgerichte leerlingen: in de schakelklas lijken over het algemeen een hoger percentage leerlingen taakgericht te werken.



Figuur 4.3: Aantal taakgerichte leerlingen t.o.v. aantal leerlingen in de groep.

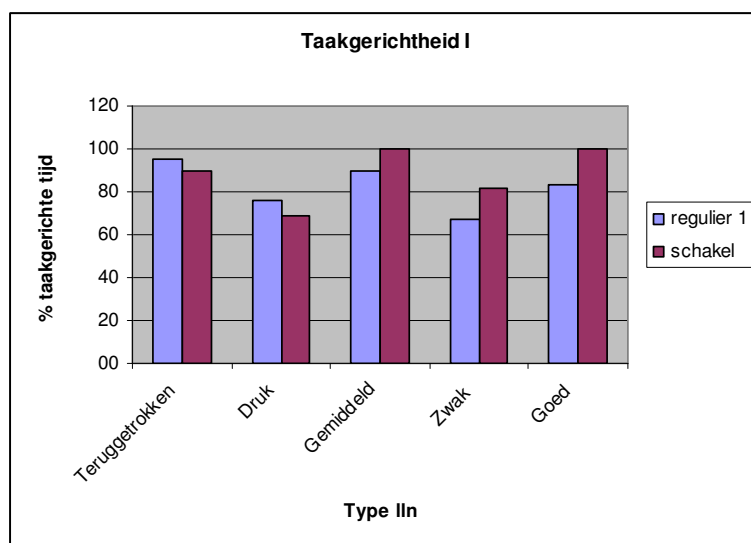
Door middel van een Mann-Whitney U test is bekeken in hoeverre de gevonden verschillen in taakgerichtheid tussen schakelklasleerlingen en leerlingen uit de reguliere groepen significant zijn (zie tabel 4.4). De verschillen zijn erg klein, een significant verband zal daarom niet erg waarschijnlijk zijn. Na toetsing blijkt dit verschil inderdaad niet significant te zijn (0,40).

Taakgerichtheid I			
	N	Gem. Rang	Rang totaal
Regulier	3	2,67	8,00
Schakel	3	4,33	13,00
Totaal	6		
Mann-Whitney U			
	2,00		
Exact Sign.(1-zijdig)			
	,40		

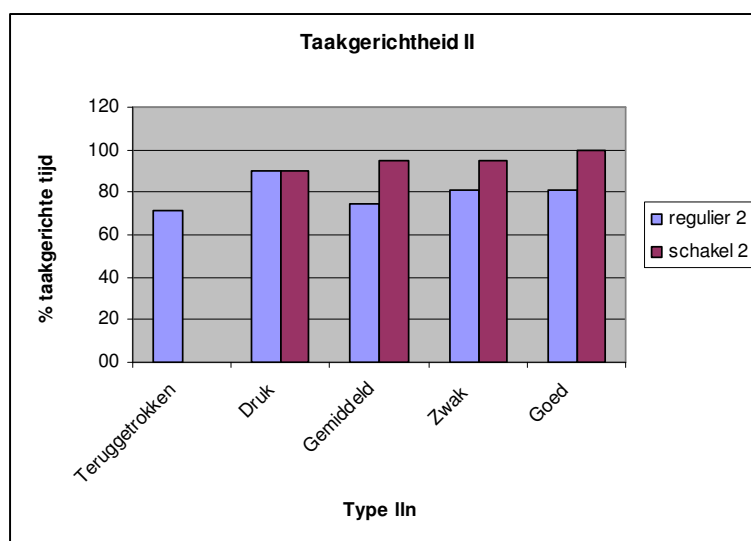
Tabel 4.4: Resultaten van de Mann-Whitney U-toets van de taakgerichtheid van leerlingen

Om ook een specifiek beeld te verkrijgen van de taakgerichtheid van oud-schakelklasleerlingen is een tweede observatie uitgevoerd. Hiervoor zijn zowel in de

schakelklas als in de reguliere klassen vijf ‘type’ leerlingen geselecteerd, waar mogelijk oud-schakelklasleerlingen (zie blz. 42). Deze leerlingen zijn afzonderlijk geobserveerd op de mate van taakgericht werken. De resultaten van de observaties van de taakgerichtheid van deze specifieke leerlingen wijzen deels in dezelfde richting als de observatie van de taakgerichtheid van de gehele klas: de schakelklasleerlingen werken over het algemeen taakgerichter. Dit geldt niet voor alle type leerlingen. In de reguliere klassen lijken de teruggetrokken leerling (meting 1) en de drukke leerling (meting 1) iets taakgerichter te werken. Tijdens de tweede meting werken de beide drukke leerlingen even taakgericht. Dit verschijnsel is weergegeven in figuur 4.5a en 4.5b.



*Figuur 4.5a: overzicht percentage taakgerichte tijd per type leerling (meting 1)*



*Figuur 4.5b: overzicht percentage taakgerichte tijd per type leerling (meting 2).*



Na de analyse van deze gegevens m.b.v. de Mann-Whitney-U test blijkt dan ook dat de schakelklasleerlingen een hogere gemiddelde rang hebben van 6,20 tegenover 4,80 van leerlingen uit de reguliere klassen. Het verschil is echter niet zo groot dat het wijst op een significant verband. De uitkomst van de significantietoetsing ('exact sign.' in de tabel) is groter dan 0,05.

Taakgerichtheid II			
	N	Gem. Rang	Rang totaal
Regulier	5	4,80	24,00
Schakel	5	6,20	31,00
Totaal	10		
Mann-Whitney U			
	9,00		
Exact Sign.(1-zijdig)			
	,55		

*Tabel 4.5: Resultaten van de Mann-Whitney U-toets van de taakgerichtheid van 5 type leerlingen*

##### 5) De mate waarin er gedifferentieerd wordt

Aan de hand van een invullijst met een 3-puntsschaal is in beide type klassen geobserveerd in hoeverre de leerkracht differentieert tijdens de instructie. Dit is 4 maal gedaan in de schakelklas en 4 maal in verschillende reguliere klassen. De gemiddelde score van de schakelklas hierbij is 2,97. Dit wijst erop dat de score 3 erg vaak is toegekend. De gemiddelde score van de reguliere klassen is 2,56. Zoals te zien in tabel 4.6 blijkt de kans dat deze verschillen op toeval berusten kleiner dan 0,05. In de schakelklas wordt er tijdens de instructie significant meer gedifferentieerd.

Differentiatie tijdens de instructie			
	N	Gem. Rang	Rang totaal
Regulier	4	2,50	10,00
Schakel	4	6,50	26,00
Totaal	8		
Mann-Whitney U			
			,00
Exact Sign.(1-zijdig)			
			,029

*Tabel 4.6: Resultaten van de Mann-Whitney U-toets van differentiatie tijdens de instructie*

#### 4.1.2 Vragenlijsten

Leerkrachten van de reguliere klassen en de schakelklasleerkracht hebben twee vragenlijsten ingevuld. De uitkomsten op deze twee vragenlijsten worden hieronder gepresenteerd.

##### 1) Vragenlijst 1: de mate waarin verschillende vormen van differentiatie wordt toegepast.

Hieruit komen geen significante verschillen naar voren in de mate waarin leerkrachten verschillende vormen van differentiatie toepassen. De schakelklasleerkracht geeft aan vaak gebruik te maken van tempodifferentiatie, interessedifferentiatie en werkvormdifferentiatie. Andere leerkrachten gaven juist aan hier iets minder vaak gebruik van te maken maar zoals reeds beschreven zijn deze verschillen niet significant. Wat betreft het toepassen van differentiatie in werkvorm komen de antwoorden van de vragenlijsten overeen met gedane observaties op het gebied van werkvormdifferentiatie. Uit observaties is gebleken dat de schakelklasleerkracht vaker gebruik maakt van verschillende soorten werkvormen zoals het werken in tweetallen en tafelgroepjes.

##### 2) Vragenlijst 2: de mate waarin er tijd / aandacht wordt besteed aan verschillende programmaonderdelen en de mate waarin werkvormen, materialen en didactische principes worden toegepast.

Ook uit deze vragenlijst komen geen significante verschillen naar voren. Wel geeft de schakelklasleerkracht aan vaker gebruik te maken van het werken aan de hand van thema's, gespreksvormen in kleine groepjes, ontdekkend leren en contextrijk leren. Waar de schakelklasleerkracht op deze onderdelen aangeeft hier zeer vaak of vaak van gebruik te

maken, geven de meeste andere leerkrachten hier aan soms gebruik van te maken. Kijken we naar de mate waarin specifieke methode(n) voor Nederlands als tweede taal wordt gebruikt, dan blijkt hier in de schakelklas vaak gebruik van worden gemaakt. De meeste andere leerkrachten geven hier echter aan hier nooit (2x), zelden (1x) of soms (3x) gebruik van te maken. Deze resultaten komen overeen met de kenmerken van de schakelklas zoals beschreven in ‘Succesvol terugschakelen’ van van Bruggen en Spijkerboer (2007). Uit hun beschrijving van de succesfactoren van de schakelklas komt naar voren dat er in de schakelklas vaak met thematisch onderwijs, contextrijk leren en integratie van taal in overige vakken wordt gewerkt. Doordat verschillende kenmerken van de schakelklas niet of zo weinig in de reguliere klassen wordt voortgezet, kunnen er problemen ontstaan met de aansluiting tussen de schakelklas en de reguliere klassen.. Zoals al beschreven blijkt uit de vragenlijsten dat verschillende werkvormen in mindere mate worden voortgezet. De tegenvallende prestaties van de oud-schakelklasleerlingen kunnen hier een gevolg van zijn

#### *4.1.3 Interviews*

Op verschillende niveaus zijn interviews afgenomen om de visies op bepaalde zaken van en rondom de schakelklas te achterhalen en specifieke informatie op te doen over het reilen en zeilen tijdens en na de schakelklas.

##### 1) Directie

De directie van beide deelnemende scholen zijn tot dusver erg positief. “Je ziet dat het werkt”, aldus de directeur van de Pcb De Morgenster. In de voorbereidings- en uitvoeringsfase hebben zich een aantal knelpunten voorgedaan. Het eerste schakeljaar bestond uit een combinatie van de groepen 3 t/m 5, dit bleek teveel. De al aanwezige niveauverschillen werden hierdoor nog groter, nu bestaat de schakelklas nog uit de groepen 3 en 4.

Specifiek voor de Pcb De Morgenster hadden de ouders van schakelklasleerlingen problemen met de locatie van de schakelklas in het gebouw van de Obs Apollo. Leerlingen van de Pcb De Morgenster moesten voor een jaar worden uitgeschreven en bij de Obs Apollo ingeschreven worden. Dit was voor veel ouders een te hoge drempel, mede doordat de Pcb De Morgenster een protestants christelijke school is en de Obs Apollo een openbare school. Inmiddels is dit verholpen doordat leerlingen van de Pcb De Morgenster bij hun eigen school kunnen blijven ingeschreven staan en beide scholen sinds het huidige schooljaar 2009/2010 gezamenlijk in één gebouw zitten. De keuze voor een voltijdse schakelvariant betreft o.a. praktische zaken zoals de leerkracht die altijd beschikbaar is en het niet hoeven heen en weer

te lopen door leerlingen. Verder biedt een voltijdse schakelklas meer mogelijkheden tot onderdompeling in taal. Op de vraag hoe de samenwerking met ondersteunende instellingen (zoals de schoolbegeleidingsdienst) voor de schakelklas verloopt, wordt niet positief geantwoord. Er heeft weinig ondersteuning plaatsgevonden, aldus de directie en de schakelklasleerkracht. De ondersteuning die er geweest is was erg matig. Ze zijn hier niet erg tevreden over. Op de vraag wat volgens beide directies de succesfactoren van de schakelklas zijn, worden antwoorden gegeven als de goede en vertrouwde sfeer die er heerst in de schakelklas, leerlingen krijgen hierdoor meer zelfvertrouwen en zijn sneller geneigd om actief mee te denken en antwoord te geven. Ook de extra aandacht voor taal en de nadruk op de woordenschat komt aan de orde als één van de succesfactoren. De kleine groep, de extra individuele aandacht en het gebruik van veel kringmaterialen komt mede naar voren als succesfactoren van de schakelklas. De directeur van de Pcb De Morgenster noemt specifiek de deskundigheid en ervaring van de schakelklasleerkracht maar oppert hierbij ook dat dit het kwetsbaar maakt. Met andere woorden: door de deskundigheid van deze leerkracht op het gebied van taalachterstand en de aanpak die hierop gebaseerd is, zal de taalachterstand worden ingelopen. Eenmaal terug in de reguliere klassen is hier minder aandacht voor en wordt deze aanpak in mindere mate voortgezet. Bovendien wordt als eventuele oorzaak van het niet voortzetten van de positieve resultaten de voltijdse variant van de schakelklas genoemd. “Een deeltijdse schakelklas zou in overweging genomen kunnen worden”, aldus de directeur van de Pcb De Morgenster. Op de vraag of er nog suggesties zijn voor de toekomst geven beide directies aan tevreden te zijn met de huidige gang van zaken.

## 2) Intern begeleiders

Aan de intern begeleiders (IB-er) van beide scholen zijn vragen gesteld over de specifieke begeleiding die plaatsvindt van schakelklasleerlingen na de schakelklas. Er is geen sprake van direct contact tussen de schakelklasleerkracht en de leerkracht van de reguliere groepen van de Pcb De Morgenster waarin de leerlingen na het schakeljaar terechtkomen. Leerlingen komen aan de orde tijdens de rapportbespreking en het dossier wordt doorgegeven. Er wordt in principe geen onderscheid gemaakt tussen oud-schakelklasleerlingen en reguliere leerlingen wat betreft begeleiding. Voor leerlingen die te kampen hebben met bepaalde problematiek wordt een handelingsplan opgesteld, ongeacht of ze in de schakelklas hebben gezeten of niet. Als leerlingen dreigen uit te vallen wordt extra zorg geboden. De IB-er van de Pcb De Morgenster ziet dat de leerlingen die in de schakelklas hebben gezeten ermee zijn geholpen, maar vraagt zich af hoe je de aandacht en tijd vindt om deze resultaten vast te

houden. Als de schakelklasleerlingen weer in het regulier onderwijs terechtkomen zijn leerkrachten en IB-ers wel alert op mogelijke signalen van problematiek maar er wordt niet specifiek ingezoomd op deze leerlingen. Wel wordt er iets meer toegespitst op deze leerlingen', aldus de IB-ers. Dit geldt voor zowel de Pcb De Morgenster als Obs Apollo. Ook is er op de Obs Apollo regelmatig contact met de schakelklasleerkracht en de leerkracht van de groepen waarin de schakelklasleerlingen zijn uitgestroomd. Contact tussen de schakelklasleerkracht en leerkrachten van de reguliere groepen is op de Obs Apollo immers makkelijker te bewerkstelligen doordat ze in hetzelfde gebouw en team zitten. De IB-er van de Obs Apollo was bovendien ten tijde van dit interview bezig met een antwoordformulier om zo de oud-schakelklasleerlingen nog wat beter in beeld te brengen.

### 3) Schakelklasleerkracht

Aan de schakelklasleerkracht is een aantal vragen gesteld om een beeld te krijgen van de overgang tussen de schakelklas en een daaropvolgende reguliere groep. Bij de overdracht naar de schakelklas wordt, evenals bij de overdracht tussen twee reguliere groepen, gebruik gemaakt van alle toetsgegevens, vorderingen en adviezen. Wel vult de 'aanleverende' leerkracht een aanmeldingsformulier in met de hoofdreden voor plaatsing in de schakelklas. Bij de overdracht tussen de schakelklas en een reguliere groep wordt dezelfde informatie weer overgedragen. Aanwezige handelingsplannen gaan mee naar de reguliere groep. Specifiek voor de schakelklassen is het huisbezoek dat door de leerkracht wordt afgelegd. Door het afleggen van huisbezoeken en extra gesprekken wordt het contact met de ouders gestimuleerd. Door de huisbezoeken krijgt de leerkracht een indruk van de thuissituatie van het kind, de drempel voor ouders om contact op te nemen met de leerkracht kan hierdoor ook verminderd worden. De leerkracht van de reguliere groepen waarnaar de schakelklasleerlingen uitstromen, blijken niet altijd een goed beeld te hebben van wat er in de schakelklas gebeurt. "Er wordt wel wat verteld maar er vinden geen bezoeken in de schakelklas of iets dergelijks plaats", aldus de schakelklasleerkracht. Hier wordt bij de interviews van de leerkrachten van de reguliere groepen op teruggekomen. Op de vraag of de schakelklasleerkracht zelf een idee heeft van de oorzaken van de afnemende resultaten na de schakelklas worden er meerdere opties gegeven. Ten eerste wordt de inzet op taal en de woordenschat genoemd die in mindere mate wordt voortgezet. Ten tweede wordt de soortgelijke problematiek van de leerlingen genoemd waar in de schakelklas specifiek op kan worden ingezoomd. In de reguliere klas vind je meer problematiek van verschillende aard, hierdoor kan er niet nadrukkelijk op taalachterstanden worden ingezoomd. Tot slot worden de succeservaringen genoemd. Tijdens

het schakeljaar beleven de leerlingen meer succeservaringen en krijgen een gevoel van: “zie, ik kan het wel”. Dit heeft een positief gevolg op de resultaten. Eenmaal terug in de reguliere klas zullen deze succeservaringen in mindere mate beleefd worden wat vervolgens een weerslag kan hebben op de leerprestaties. Op de vraag of de schakelklasleerkracht nog suggesties heeft voor de toekomst van de schakelklas wordt het bewaken van de doelgroep genoemd. “Het is van groot belang dat de doelgroep voor de schakelklas goed bewaakt blijft”, volgens de schakelklasleerkracht.

#### 4) Leerkrachten reguliere groepen

Leerkrachten die oud-schakelklasleerlingen in de groep hebben of hebben gehad is een aantal vragen gesteld over de overgang van schakelklasleerlingen na een reguliere groep. Hiervoor zijn vooral de groepen waarna de leerlingen direct na de schakelklas uitstromen van belang. De leerkrachten van groep 4 en 5 gaven aan dat hen nooit is opgevallen dat een leerling moeite heeft met de overgang van de schakelklas naar de reguliere groep. De integratie in de groep verloopt tot nu toe altijd goed. Één leerkracht gaf echter aan dat het wel eens voorkomt dat leerlingen moeite hebben met het vinden van een plekje binnen de groep. Op de vraag of de leerkrachten zelf een idee hebben waarom de prestaties van een aantal schakelklasleerlingen weer afnemen na het doorlopen van de schakelklas wordt het verschil tussen de schakelklas en de reguliere klassen benadrukt. In de schakelklas is er meer tijd per leerling en meer 1 op 1 begeleiding. Een leerkracht denkt dat het onvoldoende praten van Nederlands thuis als factor kan worden gezien van de afnemende prestaties. Een andere leerkracht noemt een bepaalde beperking (bijv. laag IQ) waardoor de prestaties van een aantal schakelklasleerlingen weer een terugval laat zien in het reguliere onderwijs. Tot slot geeft een aantal leerkrachten, in het bijzonder van de Pcb De Morgenster, aan maar weinig te weten van de schakelklas. Een leerkracht geeft aan nog nooit contact te hebben gehad met de schakelklasleerkracht, ook niet als een leerling in het jaar ervoor in de schakelklas heeft gezeten.

#### 5) Oud-schakelklasleerlingen

Aan de 26 leerlingen die een jaar in de schakelklas hebben gezeten is een aantal vragen gesteld over wat ze leuk vonden aan de schakelklas en hoe ze het hebben ervaren om na een jaar de schakelklas weer te verlaten. De leerlingen antwoorden unaniem dat ze het leuk hebben gevonden in de schakelklas. Opvallend was het antwoord van één leerling dat hij het

leuk vond in de schakelklas omdat er niet veel aan taal werd gedaan. Een leerling gaf zelf aan dat het na de schakelklas beter ging omdat hij veel taal geleerd had in de schakelklas.

Wat betreft de leerlingen die aan de schakelklas hebben deelgenomen geeft de meerderheid (80%) aan te moeten wennen wanneer ze weer in een reguliere groep kwamen. Op de vraag wat leerlingen misten, gaf 35% van de leerlingen aan zaken als de extra uitleg, de kleine groep en de hulp te missen. Bijna alle leerlingen gaven aan de leuke dingen in de schakelklas te missen. Deze antwoorden komen overeen met de derde succesfactor ‘werkwijze en aanpak’ in de schakelklas. Ook het missen van (leuke) klasgenootjes, de leuke dingen en de gezelligheid/sfeer uit de schakelklas werd vaak genoemd. De gezelligheid en sfeer in de klas komt overeen met de vierde succesfactor ‘de veilige sociaal-emotionele setting’. Op de vraag wat leuk werd gevonden aan de schakelklas werd een aantal antwoorden gegeven als ‘0 fouten in de toets hebben, als eerste klaar zijn en ‘makkelijke dingen’. Deze leerlingen hebben hierdoor vele succeservaringen beleefd, zeer waarschijnlijk ook een factor voor het succes van de schakelklas.

#### **4.2. Onderzoeksvraag 2: Factoren die van invloed zijn op het al dan wel of niet in stand houden van de effecten van de schakelklas**

Voor het beantwoorden van deze vraag is het allereerst van belang om te bekijken hoeveel leerlingen problemen ondervinden met het vasthouden van de behaalde resultaten in de schakelklas. Ook is het goed om te bekijken op welke onderdelen de behaalde effecten vooral niet worden vastgehouden. Tabel 4.7 geeft een overzicht van de totale leerwinst of leerverlies op de verschillende onderdelen van alle leerlingen samen. Voor een toelichting van de manier waarop de leerwinst/verlies berekend is wordt verwezen naar paragraaf 3.4.2.

Ook is per onderdeel te zien hoeveel leerlingen één of meer vaardigheidsscores vooruit zijn gegaan (+), hoeveel leerlingen één of meer vaardigheidsscores achteruit zijn gegaan (-) en hoeveel leerlingen er stabiel zijn gebleven in hun vaardigheidsscores (=).

Niveau-scores						
N	26					
	Begr. lezen	Spelling	DMT	Rek- enen	Totaal	Totaal min rekenen
<b>Leerwinst / verlies</b>						
Totaal	-0,5	-9	13	0	3,5	3,5
Gem.	-0,02	-0,3	0,5	0	0,1	0,1
<b>Aantal -</b>	8 (31%)	13 (50%)	3 (12%)	9 (35%)	13 (50%)	13 (50%)
<b>Aantal +</b>	8 (31%)	5 (19%)	10 (38%)	5 (19%)	9 (35%)	9 (35%)
<b>Aantal =</b>	10 (38%)	8 (31%)	13 (50%)	12 (46%)	4 (15%)	4 (15%)

*Tabel 4.7: overzicht van aantal leerlingen die terugvallen (-), vooruit gaan (+) of op hetzelfde niveau blijven (=) in de jaren na de schakelklas (meetpunt juni 2009)*

In bovenstaande tabel is te zien dat de helft van de oud-schakelklasleerlingen hun resultaten niet kan vasthouden en de andere helft kan dit wel of gaat zelfs vooruit. De totale gemiddelde leerwinst is echter net positief (0,1) maar hierin is veel variatie. Deze totale (m.u.v. rekenen) terugval van de behaalde resultaten is vooral terug te voeren op de achteruitgang op het gebied van spelling. Leerlingen blijken namelijk vooral op spelling problemen te ondervinden met het vasthouden van de behaalde niveau-scores van het eind van de schakelklas. De helft van alle oud-schakelklasleerlingen vertonen een terugval in hun vaardigheidsscore op de spellingstoets. Voor de resultaten na de schakelklas op de DMT-toetsen geldt een heel ander verhaal. Een ruime meerderheid (88%) houdt de vaardigheidsscore op de DMT-toets vast na de schakelklas of gaat zelfs vooruit. Ook op begrijpend lezen blijkt een meerderheid (69%) de resultaten van de schakelklas vast te houden. Maar de overige 31% blijkt echter wel achteruit te gaan in hun resultaten na de schakelklas. De uitkomsten van het hoge aantal leerlingen (50%) wat hun resultaten op alle onderdelen (m.u.v. rekenen) niet kan vasthouden is dus vooral terug te voeren op de uitkomsten van spelling en deels begrijpend lezen.

Wat verder opvalt, is dat van de 13 leerlingen die tenminste twee jaar geleden aan de schakelklas hebben deelgenomen, 6 (46%) leerlingen alleen in het eerste jaar na de schakelklas een terugval op één of meer onderdelen laten zien. Het jaar na de schakelklas gaan ze dus één of meer vaardigheidsscores op één of meerdere onderdelen achteruit. Het daaropvolgende jaar blijken ze echter weer terug te krabbelen naar het niveau van de schakelklas. Van o.a. deze 6 leerlingen werd in het evaluatierapport van de schakelklas in



Hoogeveen vermeld dat zij terugvallen in hun resultaten. Maar het blijkt dus dat deze leerlingen in de jaren na de evaluatie toch weer omhoog zijn gegaan in hun behaalde niveauscores.

#### *4.2.1 Kindkenmerken in samenhang met lange termijn effecten.*

De vraag is nu welke kenmerken van leerlingen verklarend kunnen zijn voor het vasthouden van de behaalde resultaten van de schakelklas. Met deze vraag komen we terug op de tweede onderzoeksvraag. Voor deze onderzoeksvraag is de samenhang onderzocht tussen de mate van cognitieve vaardigheden, ondersteuning vanuit huis, sociaal-emotionele vaardigheden en motivatie op het vasthouden van de resultaten na de schakelklas. Bovendien is zelfvertrouwen ook nog los van sociaal-emotionele vaardigheden gemeten omdat de mate waarin een leerling vertrouwen in zijn eigen kunnen heeft, een belangrijke verklaring kan zijn voor het al dan niet vasthouden van de resultaten na de schakelklas. De hoogte van het IQ van de leerling is een inschatting van de leerkracht en varieert van 1 (zeer laag) tot 5 (zeer hoog). De ondersteuning vanuit huis is vastgesteld aan de hand van een voor dit onderzoek opgestelde vragenlijst. De mate van de sociaal-emotionele vaardigheden van de leerlingen is ook vastgesteld aan de hand van een vragenlijst, deze variabele is echter tevens vastgesteld aan de hand van bestaande meetinstrumenten voor de sociaal-emotionele vaardigheden. Voor een uitgebreide beschrijving van de gebruikte methode wordt verwezen naar paragraaf 3.4.2.

De correlatiecoëfficiënt zoals te zien is in onderstaande tabel is een getal tussen de -1 en 1. Bij een correlatiecoëfficiënt van 1 is er sprake van een volledige samenhang tussen twee onafhankelijke variabelen, bij 0 is er totaal geen samenhang en bij een correlatiecoëfficiënt van -1 is er sprake van een negatieve (tegengestelde) samenhang (Baarda & de Goede, 2003). Een overzicht van de resultaten van de spearman-rangcorrelatie die hiervoor is uitgevoerd, is te zien in tabel 4.8.

Samenhang leerlingkenmerken en lange termijn effecten				
Leerling-kenmerk	N	gemiddelde ( $\bar{x} \pm sd$ )	Correlatie coëfficiënt	Exact. Sig. (1-zijdig)
IQ	26	3 $\pm$ ,86	,52	,003*
Ondersteuning huis	25	38 $\pm$ 11,12	,05	,41
Sociaal-emotionele vaardigheden				
Obs Apollo	17	-3 $\pm$ 4,70	,24	,17
Pcb De Morgenster	7	14 $\pm$ 4,43	,52	,12
Zelfvertrouwen				
Obs Apollo	17	2 $\pm$ 2,46	,30	,12
Pcb De Morgenster	7	6 $\pm$ 1,62	,44	,16
Motivatie / werkhouding				
Obs Apollo	18	2 $\pm$ 2,42	,40	,05*
Pcb De Morgenster	7	6 $\pm$ 2,08	,34	,23

*Tabel 4.8: overzicht samenhang leerlingkenmerken en de mate waarin de resultaten na de schakelklas worden vastgehouden*

Uit bovenstaande tabel is op te maken dat zowel het IQ van de leerling als de motivatie/werkhouding (op de Obs Apollo) een significante samenhang op de mate van leerwinst in de jaren na de schakelklas geven. Voor IQ blijkt er een matige, positieve samenhang (0,52) te bestaan tussen het IQ van de leerlingen en de mate waarin de behaalde resultaten na de schakelklas worden vastgehouden. Deze samenhang blijkt significant te zijn op 1%-significantieniveau. De kans dat deze uitkomst op toeval berust, lijkt dus kleiner te zijn dan 1%. Ook de motivatie/werkhouding van de leerlingen van de Obs Apollo geeft een matig, positief verband (0,40) op het vasthouden van de behaalde resultaten in de schakelklas. Deze samenhang blijkt significant te zijn op een 5%-significantieniveau. Met een hoger IQ, een hogere mate van motivatie of een betere werkhouding, houden leerlingen gemiddeld gezien de

behaalde resultaten van de schakelklas langer vast. Er worden echter geen significante verbanden op de leerwinst gevonden op het gebied van ondersteuning vanuit huis, sociaal-emotionele vaardigheden, de mate van zelfvertrouwen en de motivatie/werkhouding van leerlingen van de Pcb De Morgenster. Voor het niet kunnen vinden van een significant verband voor de motivatie/werkhouding op de mate van leerwinst van de leerlingen van de Pcb De Morgenster kan het klein aantal respondenten een verklaring zijn.

#### *4.2.2 Analyse leerlingen met terugval*

Negen leerlingen laten na de schakelklas een opvallende achteruitgang zien van de resultaten. Het leerverlies van deze leerlingen bedraagt 1,5 vaardigheidsniveaus of meer op de onderdelen begrijpend lezen, spelling en DMT. Van twee van deze negen leerlingen geeft de leerkracht aan dat ze een laag IQ hebben. Van een derde leerling met een leerverlies van -2,5 vaardigheidsniveaus, geeft de leerkracht zelfs aan dat ze een zeer laag IQ heeft. Een vierde leerling met een leerverlies van -2, heeft volgens de leerkracht een laag/gemiddeld IQ. Daarentegen wordt van een vijfde en zesde leerling verondersteld dat ze een gemiddeld / hoog IQ hebben. Van één van deze twee leerlingen laat de motivatie echter te wensen over. Leerkrachten geven over deze leerling aan dat hij zelden aandacht toont op school en zelden zin heeft om taken uit te voeren. Drie van de negen leerlingen met een behoorlijke terugval in vaardigheidsniveaus ( $>-1,5$ ), hebben geen specifieke taalstoornis en een gemiddeld of hoog (1 leerling) IQ. Van deze leerling met een hoog IQ geeft de leerkracht aan dat hij erg perfectionistisch is en daardoor erg onzeker over zijn werk. Voor deze leerling kan gelden dat de succeservaringen van de schakelklas hem erg goed hebben gedaan. Eenmaal terug in de reguliere klas komen deze succeservaringen in mindere mate voor waardoor het zelfbeeld van de leerling minder kan worden. Zeven van de negen leerlingen met terugvallende prestaties bleken namelijk een laag zelfbeeld te hebben.

Van 4 andere leerlingen met een niet zo opvallend, maar toch zichtbaar leerverlies (-1), heeft één leerling een IQ-test afgelegd en scoorde een IQ van 81 wat ver beneden het gemiddelde ligt. Dit grenst aan de IQ-schaal voor moeilijk lerende kinderen (60-79). Een tweede leerling van deze 4 leerlingen is achteraf zwaar dyslectisch gebleken. Van een derde leerling van deze 4 leerlingen met een leerverlies van -1, geeft de leerkracht aan dat hij ernstige spellingsproblemen heeft en op dit moment getest wordt op dyslexie.

De vraag die na deze bevindingen gesteld mag worden is waarom deze specifieke leerlingen dan wel beter presteerden in de schakelklas. Hiervoor zijn een aantal verklaringen te noemen:

- In de schakelklas is er veel sprake van impliciet leren waar IQ en leeftijd geen invloed

op hebben: Leerlingen in de schakelklas worden ‘ondergedompeld’ in taal. Anders dan in andere klassen waar leerlingen min of meer taal als een apart vak zien zijn de leerlingen in de schakelklas constant met taal bezig met de nadruk op uitbreiding van de woordenschat. Schakelklasleerlingen lijken zich niet bewust te zijn van de vele taal in de schakelklas en onbewust veel te leren. Een goed voorbeeld hiervan is dat een leerling op de vraag wat hij het leukste vond aan de schakelklas antwoordde dat er in de schakelklas niet aan taal werd gedaan. In de schakelklas is dus o.a. veel sprake van impliciet leren. Impliciet leren is de informatie die zonder veel krachtsinspanning en soms zonder er bewust van te zijn wordt opgenomen (Berry, 1997). Impliciet leren wordt niet beïnvloed door IQ of leeftijd (Taatgen, 1999). Dit kan een verklaring zijn van de prestaties in de schakelklas, met name voor de leerlingen met een laag IQ

- De vele succeservaringen die leerlingen in de schakelklas opdoen versterkt het zelfbeeld wat verband kan houden met betere resultaten: dit blijkt tevens uit reacties van oud-schakelklasleerlingen op de vraag of ze moesten wennen nadat ze waren doorgestroomd naar een volgende groep. Antwoorden hierop waren dat ze in de schakelklas veel goed deden en het in een volgende groep moeilijker vonden.

### **4.3 Samenvatting**

Verschillen tussen de schakelklas en de daaropvolgende reguliere klassen zijn op verschillende onderdelen onderzocht. Hiervoor is uitgegaan van de succesfactoren van de schakelklas. Ook de taakgerichtheid van leerlingen is geobserveerd. Een hogere mate van taakgerichtheid kan namelijk een gevolg van deze succesfactoren zijn. Er zijn significante verschillen gevonden tussen de schakelklas en de reguliere klassen in de mate van individuele begeleiding, interactie tussen de leerkracht en leerling (op taakgericht vlak) en de mate waarin er tijdens de instructie wordt gedifferentieerd. Observaties op het gebied van ‘kwaliteit van de les’ en ‘taakgerichtheid’ van leerlingen in zowel de schakelklas als de reguliere klassen wijzen niet op een significant verschil. Ook de vragenlijsten over het toepassen van differentiatie en het gebruik van verschillende programmaonderdelen wijzen niet op significante verschillen tussen de schakelklas en de reguliere klassen.

Wat betreft de interviews kan het volgende gezegd worden. Door de directies en de schakelklasleerkracht wordt aangegeven, dat ze niet tevreden zijn over de begeleiding m.b.t. de schakelklas van externe instanties. Verder geven een aantal leerkrachten aan weinig af te weten van het reilen en zeilen binnen de schakelklas. Één leerkracht gaf aan nog nooit met de schakelklasleerkracht gesproken te hebben. Factoren die volgens de leerkrachten van invloed

zijn op de afnemende prestaties, zijn de verschillen tussen beide klassen. Leerlingen hebben een jaar lang kunnen profiteren van extra individuele begeleiding maar moeten deze als ze eenmaal de schakelklas hebben verlaten, weer deels missen. Wat betreft begeleiding na de schakelklas wordt er in principe geen onderscheid gemaakt tussen oud-schakelklasleerlingen en reguliere leerlingen. De meerderheid van de oud-schakelklasleerlingen (80%) geeft aan te moeten wennen aan de overgang van de schakelklas naar de reguliere groep. Op de vraag wat leerlingen dan misten werden voornamelijk antwoorden geven die overeenkomen met de vijf succesfactoren van de schakelklas. Verder heeft geen enkele van de ondervraagde leerkrachten bevestigend geantwoord op de vraag of er sprake is van aansluitingsproblematiek volgens hen. Uitzondering hierop was één leerkracht die aangaf dat leerlingen soms moeite hebben om weer een plekje binnen de groep te kunnen vinden. Bekijken we de resultaten van de tweede onderzoeksvraag dan kan gesteld worden dat leerlingen vooral op het gebied van spelling een terugval in hun behaalde vaardigheidsniveau van in de schakelklas laten zien. Verder blijkt dat voor leerlingkenmerken als het IQ en de motivatie van de leerlingen van de Obs Apollo een matig, positieve samenhang te vinden is met het vasthouden van de behaalde resultaten van in de schakelklas. Leerkrachten van zes van de negen leerlingen die hun bereikte niveau niet kunnen vasthouden, verwacht dat ze een laag of zelfs zeer laag IQ hebben. Een nadere analyse van de leerlingen met terugvallende resultaten laten het volgende zien. Van de negen leerlingen met een algemene terugval na de schakelklas van 1,5 vaardigheidsniveaus of meer, zijn er vier leerlingen met bijv. een zeer laag/laag IQ en één leerling met een gebrekkige motivatie. Van de vier leerlingen met een algemene terugval van 1 vaardigheidsniveau na de schakelklas, is er één leerling met een zeer laag IQ, één leerling die zwaar dyslectisch is gebleken en één leerling die verondersteld wordt dyslectisch te zijn en hierop getest wordt.

## 5. Conclusie / discussie

*In dit hoofdstuk wordt een antwoord gegeven op de beide onderzoeksvragen en daarmee ook op de centrale vraagstelling. Ook zal er in de discussie met een kritische blik gekeken worden naar de uitvoering van dit onderzoek. Tenslotte zullen er voor de beide scholen die betrokken zijn bij de schakelklas en de gemeente Hoogeveen aanbevelingen worden gegeven.*

Om een antwoord te kunnen geven op de centrale vraagstelling naar de mogelijke oorzaken van de terugvallende positieve resultaten van de schakelklas en wat er moet gebeuren om deze terugval te voorkomen, stonden de volgende twee onderzoeksvragen centraal:

- 1) Hoe groot is het verschil tussen schakelklas en regulier onderwijs als er wordt gekeken naar individuele begeleiding, taakgerichtheid van leerlingen, interacties tussen leerkracht en leerlingen, kwaliteit van de les en differentiatie?*
- 2) Welke samenhang kan er gevonden worden tussen de mate van cognitieve vaardigheden, ondersteuning vanuit huis, sociaal-emotionele vaardigheden en motivatie op het vasthouden van de resultaten na de schakelklas?*

De eerste onderzoeksvraag is tot stand gekomen doordat de terugvallende resultaten mogelijk verklaard kunnen worden door de bijzondere leersituatie in de klas (van Bruggen en Spijkerboer, 2007). Door deze bijzondere leersituatie in de schakelklas maken de leerlingen grote sprongen voorwaarts op taalgebied. Deze vooruitgang wordt veroorzaakt door een vijftal factoren. De vijf succesfactoren van de schakelklas zijn: kenmerken van de leerlingen, kenmerken van de inhoud van het curriculum, werkwijze of aanpak in de schakelklas, de veilige sociaal-emotionele setting in de schakelklas en de kwaliteit/professionaliteit van de schakelklasleerkracht. Door de bijzondere aanpak, de veilige setting en de intensieve persoonlijke aandacht wordt de taalachterstand verminderd maar het verschil tussen de schakelklas en de klassen waarnaar de leerlingen uitstromen is groot. Dit verschil kan aansluitingsproblemen veroorzaken waardoor oud-schakelklasleerlingen hun behaalde progressie in de schakelklas niet kunnen vasthouden. Met betrekking tot deze eerste onderzoeksvraag kan worden gesteld dat de verschillen tussen de schakelklas en de reguliere klassen op een aantal kenmerken groot zijn maar niet altijd van betekenis. In de schakelklas worden leerlingen significant meer individueel begeleid. Dit is te verklaren door de kleinere groep dan de meeste reguliere groepen. Ook vindt er significant meer interactie plaats tussen de leerkracht en de leerling. Voornamelijk interacties met betrekking tot de taak komen in de schakelklas significant meer voor dan in de reguliere klassen. De mate waarin er interacties

plaatsvinden tussen de leerkracht en leerlingen en leerlingen onderling is van groot belang voor de taalontwikkeling van kinderen. (De Temple & Snow, 2001). Ook blijkt uit de observaties dat er in de schakelklas tijdens de instructie significant meer gedifferentieerd wordt door verschillende strategieën toe te passen en door meer rekening te houden met de verschillende manieren waarop een leerling tot een antwoord komt. Dit komt de leerresultaten van de leerlingen ten goede, zoals uit de literatuuranalyse in hoofdstuk 2 is gebleken (Sternberg, Torff, & Grigorenko, 1998., Laurence-Brown, 2004).

Naar aanleiding van de ingevulde vragenlijsten m.b.t. het toepassen van verschillende vormen van differentiatie komen echter geen significante verschillen naar voren tussen de antwoorden van de schakelklasleerkracht en de leerkrachten van de reguliere groepen. Wel wordt er in de schakelklas, zo blijkt uit observaties en de vragenlijst, significant meer gebruik gemaakt van verschillende werkvormen als werken in tweetallen en in groepjes. Er zijn geen significante verschillen gevonden tussen de schakelklas en de reguliere groepen m.b.t. de kwaliteit van de les en de mate van taakgerichtheid van de leerlingen. Op beide kenmerken (kwaliteit van de les en taakgerichtheid) scoort de schakelklas echter wel hoger dan de reguliere klassen.

Ook n.a.v. de vragenlijst over het gebruik van verschillende werkvormen en programmaonderdelen zijn geen significante verschillen naar voren gekomen tussen de antwoorden van de schakelklasleerkracht en de leerkrachten van de reguliere groepen. Wel geeft de schakelklasleerkracht aan vaker gebruik te maken van het werken in kleine groepjes, thema's en ontdekkend en contextrijk leren dan de leerkrachten van de reguliere groepen.

Het werken aan de hand van thema's, zo blijkt uit hoofdstuk 2 van deze thesis, zorgt voor uitdagende situaties waardoor leerlingen actief betrokken zijn. Dit heeft positieve effecten op de ontwikkeling van de taalvaardigheid van de leerlingen. Samenvattend kan gesteld worden dat er significante verschillen bestaan tussen de schakelklas en reguliere groepen op het gebied van de mate van individuele begeleiding, interacties en de mate waarin er tijdens de instructie differentiatie op niveau plaatsvindt. Op de overige onderdelen zijn wel vaak verschillen in de richting van een hogere score voor de schakelklas gevonden maar deze zijn niet significant en hier kunnen dus geen conclusies uit worden getrokken. De vraag is of de onderzochte verschillen tussen de schakelklas en de reguliere klassen in Hoogeveen daadwerkelijk geleid heeft tot aansluitingsproblematiek. Deze vraag is niet eenduidig te beantwoorden. Een ruime meerderheid van de oud-schakelklasleerlingen(80%) geeft aan te moeten wennen in het jaar na de schakelklas en geeft hierbij aan vooral zaken te missen welke direct verband houden met de succesfactoren van de schakelklas. Voorbeelden hiervan zijn de kleine groep, de extra hulp en aandacht, de leuke en lieve klasgenootjes, de sfeer en de leuke

dingen (aanpak). Als deze succeservaringen in het jaar na de schakelklas niet of in veel mindere mate worden beleefd, kan dit een terugval in de toetsresultaten veroorzaken. Het missen van deze zaken zijn de ingrediënten voor eventuele aansluitingsproblematiek.

Er is echter geen direct verband te vinden tussen het geven van dergelijke antwoorden en de terugvallende resultaten na de schakelklas. Dergelijke antwoorden worden deels gegeven door leerlingen die hun niveau van na schakelklas niet of moeilijk kunnen vasthouden in de periode na de schakelklas. Maar ook leerlingen die geen terugval laten zien in hun resultaten geven aan zaken te missen die direct in verband staan met de succesfactoren van de schakelklas. De succesfactoren worden dus niet of onvoldoende voortgezet in het reguliere onderwijs, zo blijkt uit de observaties en de antwoorden van leerlingen wat ze misten van de schakelklas. Het is echter niet juist om te veronderstellen dat de leerlingen die aangeven bepaalde zaken uit de schakelklas te missen, welke verband houden met de succesfactoren, ook daadwerkelijk een terugval in hun resultaten laten zien. Wel kan het effect van de leerkracht een grote rol spelen. De schakelklasleerkracht heeft veel ervaring en deskundigheid in huis op het gebied van taalachterstanden. Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat het didactische handelen van de leerkracht het meeste bijdraagt aan de onderwijskwaliteit (Doolaard & Bosker, 2006; Scheerens en Bosker 1997).

Door middel van de tweede onderzoeksvraag is meer gekeken naar individuele kenmerken van een leerling die van invloed kunnen zijn op de tegenvallende resultaten. Of leerlingen na een interventie al dan wel of niet de positieve effecten van de interventie vasthouden heeft verschillende redenen. Uit literatuuronderzoek komen vijf indicatoren naar voren die van invloed zijn op de lange termijn effecten: cognitieve vaardigheden van de leerling, ondersteuning vanuit familie, ondersteuning vanuit school, sociaal-emotionele vaardigheden van de leerling en de motivatie van de leerling (Ou, 2005; Ou&Reynolds, 2004). Al deze vijf indicatoren zijn verklarend voor de effecten op lange termijn. Hierbij is de mate waarin een leerling cognitief vaardig is de belangrijkste voorspeller van het al dan niet voortzetten van de behaalde positieve resultaten. Hierna kunnen ondersteuning vanuit de familie en school als verklaring dienen voor de mate van de effecten op langere termijn. Samen met de drie voorgenoemde indicatoren verklaren de sociaal-emotionele vaardigheden en de motivatie van de leerling mede de mate van effecten op lange termijn. Apart gezien is er geen samenhang te zien tussen de sociaal-emotionele vaardigheden en de motivatie van de leerling op de lange termijn effecten.

Met betrekking tot deze tweede onderzoeksvraag kan het volgende geconcludeerd worden.



Om een samenhang te kunnen vinden tussen de individuele kenmerken en het kunnen vasthouden van de behaalde resultaten na de schakelklas is er een analyse uitgevoerd naar de mate van leerwinst of leerverlies per leerling na de schakelklas. Hieruit is gebleken dat de helft van de leerlingen zijn of haar niveau op alle onderdelen (begrijpend lezen, spelling, DMT en rekenen), niet kan vasthouden. Daarbij gaat 35% van de oud-schakelklasleerlingen vooruit en 15% blijven op hetzelfde niveau als van de schakelklas. Vooral op het gebied van spelling blijken leerlingen terug te vallen. De helft van alle oud-schakelklasleerlingen blijkt het behaalde vaardigheidsniveau niet vast kunnen houden. Het niet kunnen vasthouden van het behaalde vaardigheidsniveau van de schakelklas geldt ook voor 31% van de leerlingen op begrijpend lezen en voor 12% op de DMT. Een ruime meerderheid kan op begrijpend lezen en DMT zijn of haar vaardigheidsniveau dus wel vasthouden of gaat zelfs vooruit. De uitkomsten van het hoge aantal leerlingen (50%) wat hun resultaten op alle onderdelen (m.u.v. rekenen) niet kan vasthouden is dus vooral terug te voeren op de uitkomsten van spelling en deels op begrijpend lezen. Verder is voor de oud-schakelklasleerlingen in Hoogeveen gebleken dat de hoogte van het IQ en een hogere mate van motivatie/werkhouding (voor de leerlingen van de Obs Apollo) een significante, matige samenhang laat zien op de afnemende resultaten van leerlingen na de schakelklas. Dit komt overeen met beschreven onderzoeken van Ou en Reynolds waaruit naar voren kwam dat de mate van cognitieve vaardigheden de belangrijkste voorspeller was van terugvallende prestaties na onderwijsinterventies. Voor de mate van motivatie en werkhouding van leerlingen van de Pcb De Morgenster is er geen significant verband gevonden op het behouden van de behaalde resultaten in de schakelklas. Kenmerken als de ondersteuning vanuit huis, sociaal-emotionele vaardigheden en de mate van zelfvertrouwen laten ook geen significante samenhang zien op het al dan niet vasthouden van de behaalde resultaten. Tot slot is gebleken dat er van de 13 leerlingen die een terugval in hun resultaten na de schakelklas laten zien, hier 8 leerlingen tussen zitten met bijv. een laag of zeer laag IQ, gebrekkige motivatie/werkhouding of met (verwachte) dyslexie. Voor deze 8 leerlingen lijkt de selectiecriteria vooral ten tijde van de start van de schakelklas niet goed in acht te zijn genomen. Het gaat hier namelijk voornamelijk om leerlingen die ten tijde van dit onderzoek in groep 7 en 8 zitten. Een van de criteria om geselecteerd te worden voor de schakelklas is dat er sprake moet zijn van een gemiddelde of bovengemiddelde intelligentie. Dit is bij de leerlingen die een terugval in hun resultaten laten zien niet aan de orde volgens de inschatting van de leerkracht. Een andere criterium is dat er geen sprake mag zijn van een specifieke leer- of taalstoornis voor de selectie van de schakelklas. Voor deze leerlingen is de schakelklas minder geschikt omdat zij langer dan een jaar specifieke begeleiding nodig

hebben. Van de leerlingen met terugvallende resultaten blijkt één leerling zwaar dyslectisch te zijn en van een andere leerling wordt het verwacht. Dit kan het korte termijn effect van de schakelklas bij deze leerlingen verklaren. Tenslotte vertoont één leerling ernstige gebreken op het gebied van motivatie, een andere selectiecriteria van de schakelklas. Dit wil echter niet zeggen dat de schakelklas voor deze leerlingen geen effect heeft gehad en dat deze leerlingen niet geselecteerd hadden moeten worden. Hier wordt in de aanbevelingen op terug gekomen. Samenvattend kan gesteld worden dat leerlingen vooral op het gebied van spelling achteruit gaan na de schakelklas. Verder blijkt dat leerlingen inderdaad bepaalde aspecten missen van de schakelklas welke te scharen zijn onder de succesfactoren van de schakelklas. Bovendien blijken leerkrachten niet altijd een goed beeld te hebben wat er in de schakelklas gebeurt en waarvan de leerlingen profiteren. Aansluitingsproblematiek kan dus zeker bijdragen aan het niet kunnen vasthouden van de behaalde resultaten in de schakelklas. Het is echter niet de oorzaak die het meest lijkt te verklaren m.b.t. de lange termijn effecten van de schakelklas. Het blijkt namelijk dat een meerderheid van de leerlingen die niet voldoen aan de selectiecriteria terug vallen in hun prestaties. Het niet strikt vasthouden aan de selectiecriteria voor de schakelklas blijkt dus de grootste oorzaak te zijn van de terugvallende resultaten van de oud-schakelklasleerlingen.

.

## **5.1 Discussie**

Er kunnen enkele kanttekeningen geplaatst worden bij de uitvoering van dit onderzoek. Ten eerste zijn de observaties telkens door één persoon uitgevoerd waardoor de betrouwbaarheid van de observaties in het geding kan komen. Hierbij is van belang hoe stabiel de observator in zijn scoring is: de intra-observatorbetrouwbaarheid (van de Sande, 1999). Om te bekijken of een gevonden verschil niet op toeval berust, zijn in de regel van elk onderdeel meerdere observaties uitgevoerd. Ten tweede is de inschatting van het IQ van de leerling sterk afhankelijk van het inzicht van één enkele leerkracht. Doordat IQ-testen in de regel niet worden afgenomen is er geen ‘direct bewijs’ voor handen van het IQ van de leerling. Toch is hiervoor gekozen om op deze manier hiervan een inschatting te kunnen maken. Als derde discussiepunt kan het gebruik van één enkele meting voor de berekening van de leerwinst/leerverlies aangedragen worden. Doordat enkel de laatste van de drie metingen in het jaar is meegenomen in dit onderzoek kunnen zaken als ‘toevallig een slechte dag hebben’ een onjuist beeld geven van het eigenlijke niveau van de leerling.

## **5.2 Aanbevelingen:**

- Het lijkt erop dat leerlingen met een laag of ondergemiddelde IQ in aanmerking zijn gekomen voor de schakelklas. Hoewel deze leerlingen zeker baat bij de schakelklas hebben gehad kan er niet van alle kinderen met een grote taalachterstand verwacht worden dat ze op lange termijn blijven profiteren van de schakelklas. Het is raadzaam om goed na te gaan in hoeverre de betrokkenen van de schakelklas in Hoogeveen het wenselijk vinden om ook leerlingen te selecteren waarvan niet verwacht kan worden dat ze de taalachterstand in een jaar kunnen inhalen. Oorzaken hiervan liggen in de selectiecriteria voor de schakelklas besloten, zoals een intelligentieniveau die onder het gemiddelde ligt, andere specifieke taalstoornissen of een leerling die weinig gemotiveerd is. Het blijkt dat de leerlingen met een laag of zeer laag IQ en met een lage motivatie wel geprofiteerd hebben van de schakelklas. De oorzaken van het niet kunnen vasthouden van de resultaten ligt echter voornamelijk bij leerlingen ligt met een IQ die onder het gemiddelde ligt of leerlingen die achteraf een specifieke taalstoornis bleken te hebben. De schakelklas geeft dus wel een positieve impuls voor deze leerlingen maar is echter niet van lange duur. Als besloten wordt om leerlingen met een beneden gemiddeld IQ niet meer te selecteren voor de schakelklas kan besloten worden om bij twijfel hierover leerlingen een IQ-test te laten maken. Het aantal tests waaruit gekozen kan worden is beperkt. Bij de keuze van een intelligentietest is het aan te raden om rekening te houden met de volgende factoren (Winkel & Tellegen, 2001).

### *1. Beoordeling door de Commissie Test Aangelegenheden Nederland (COTAN),*

Drie testen zijn door de COTAN erg positief beoordeeld: de SON-R 2,5-7, de SON-R 5,5-17 en de RAKIT.

### *2. Leeftijd van het kind*

Voor jonge kinderen kan de afname van een test te lang duren. Het is van belang hier rekening mee te houden, bij de SON-R 2,5-7 wordt bijvoorbeeld de afname gestopt als er totaal drie fouten zijn gemaakt bij iedere subtest. Verder blijkt het voor de motivatie van de kinderen van belang te zijn dat er niet te veel items worden gemaakt die boven hun niveau liggen.

### *3. De communicatieve mogelijkheden van het kind*

Wanneer een verbale test bij kinderen worden afgenomen die een andere taal spreken dan Nederlands of van oorsprong niet Nederlands zijn, zal de testuitslag geen goed beeld geven van het intellectuele vermogen van het kind. Een lage testscore kan in dit geval vooral worden terug geleid naar de achterstand in de taalontwikkeling en niet naar een geringe intelligentie. Uit onderzoek van Tellegen, Winkel en Wijnberg-Williams (1998) is gebleken dat de SON-R 2,5-7 veel minder dan andere testen afhankelijk is van cultuurgebonden kennis en vaardigheden zoals de gesproken taal aldaar.

Het afnemen van een alternatieve test naast de al afgenomen test is aan te bevelen om op deze manier een betrouwbare uitslag te krijgen. Meer informatie over intelligentietesten is te vinden in “Documentatie van tests en testresearch in Nederland” van Evers, van Vliet-Mulder en Groot (2000).

- Omdat de behaalde resultaten van de schakelklas vooral op het gebied van spelling blijken terug te vallen, verdient het aanbeveling hier het vizier op te richten. In de schakelklas wordt spelling veel gezamenlijk geoefend tijdens klassikale lessen door woorden te hakken en te plakken. Dit levert een zeer belangrijke bijdrage aan de ontwikkeling van de lees- en spellingsvaardigheid (Schraven & Bosman, 2008). Daarom is het van belang dat het gezamenlijk oefenen met het hakken en plakken van woorden zoveel mogelijk wordt doorgezet in de groepen na de schakelklas. Differentiatie kan hierbij goed plaatsvinden door elke leerling een woord net op of boven z'n niveau te geven. Leerlingen met een wat lager niveau kunnen hierdoor profiteren van de oefening op een hoger niveau. Tevens is het van belang dat een spellingsoefening ook echt een oefening is. Tijdens het auditief dictee moeten er geen letters en woorden in het lokaal zichtbaar zijn zodat leerlingen het niet gaan overschrijven. Dit draagt namelijk niet bij aan het leren van het spellen van een woord

(Schraven & Bosman, 2008). Tot slot verdient het aanbeveling om te bekijken op welke onderdelen van spelling leerlingen vooral een terugval laten zien. Het kan bijvoorbeeld voornamelijk betrekking hebben op klankzuivere woorden, niet klankzuivere woorden of het kan gaan om woorden waarvoor bepaalde regels worden toegepast, zoals voor eind –d of –t of voor de werkwoorden. Door te analyseren op welk gebied zich de meeste terugval van de spelling voordoet, kan hier specifiek op worden ingezet

- Na de schakelklas stromen de leerlingen door naar een volgende groep in het reguliere onderwijs. Het is van belang deze (oud)-schakelklasleerlingen goed in beeld te houden. Uit dit onderzoek is gebleken dat er niet altijd sprake is van direct contact tussen de schakelklasleerkracht en de leerkracht van de reguliere groep waarin de leerlingen na het schakeljaar terechtkomen. Er kan van tevoren bepaald worden wat de risicoleerlingen zijn: de leerlingen die waarschijnlijk een extra zorgbehoefte hebben op taalgebied en/of sociaal-emotioneel gebied in het reguliere onderwijs. Door monitoring van (oud)-schakelklasleerlingen kan tijdig gesignaleerd worden welke leerlingen terug dreigen te vallen in hun resultaten. Het is hierbij zinvol om proberen te achterhalen waarom deze leerlingen terugvallen in hun resultaten. Als het duidelijk is of er bepaalde leerlingkenmerken (bijv. laag IQ) de oorzaak zijn van het niet kunnen vasthouden van de behaalde resultaten van de schakelklas, kan hier rekening mee worden gehouden bij de toekomstige selectie van leerlingen voor de schakelklas.

- De schakelklas is geen eilandje binnen een school maar hangt nauw samen met wat er verder gebeurt op school. Uit dit onderzoek is gebleken dat niet alle leerkrachten een goed beeld hebben van wat er in de schakelklas gebeurt. Aanbevolen wordt om de succesfactoren van de schakelklas inzichtelijk te maken voor de rest van de school. Het is van belang de specifieke taalaanpak van de schakelklas of de werkzame factoren van onderwijsinterventies in het algemeen over te dragen aan de hele school. Niet alle succesfactoren kunnen van de schakelklas worden meegenomen naar de rest van de klassen. Het effect van de leerkracht van de schakelklas is bijvoorbeeld heel specifiek voor de schakelklas. Toch kan er wel beter geprofiteerd worden van de deskundigheid van de leerkracht op het gebied van taalachterstanden. Ook de andere succesfactoren zoals de werkwijze en aanpak (succesfactor 3) kan worden overgedragen aan de rest van de school. Dit kan bijvoorbeeld door als leerkracht van een reguliere groep waarin de oud-schakelklasleerlingen uitstromen, een bezoek te brengen aan de schakelklas om zo een goed beeld te krijgen van de specifieke

aanpak in de schakelklas. Ook kunnen er presentaties gegeven worden over hoe er in de schakelklas te werk wordt gegaan om taalachterstanden van leerlingen weg te werken. Tevens kan er bij de overdracht van een leerling naar de reguliere groep ruim aandacht gegeven kunnen worden aan de gebruikte aanpakken en methodieken in de schakelklas. Leerkrachten van andere klassen krijgen hierdoor een goed idee waarvan de (oud)-schakelklasleerlingen profiteren en kunnen hier eventueel deels een aansluiting op vinden op het taalonderwijs binnen hun eigen klas.

- Aanbeveling voor gemeente Hoogeveen

Leerlingen met een taalachterstand profiteren zeker van de schakelklas in Hoogeveen. De manier waarop er in de schakelklas vorm wordt gegeven aan taalonderwijs van leerlingen met een taalachterstand, sluit nauw aan bij de onderzoeken naar wat effectief is bij het wegwerken van taalachterstanden. Het verdient aanbeveling om de inzet en financiering van de schakelklas voort te zetten. Tegelijkertijd is het zinvol om goede afspraken te maken over in hoeverre de selectiecriteria voor de schakelklas gehandhaafd wordt. Wat verder belangrijk is, zijn goede afspraken over de procedure die gevolgd wordt als er getwijfeld wordt aan de capaciteiten van een leerling om de taalachterstand binnen een jaar grotendeels weg te kunnen werken.

- Suggestie voor verder onderzoek:

- Het blijven volgen van een controlegroep en een groep leerlingen die wel de schakelklas hebben gevolgd. Leerlingen in de controlegroep moeten op verschillende kenmerken vergelijkbaar zijn met de leerlingen die wel in de schakelklas hebben gezeten. Bij vergelijking met een controlegroep kan bekeken worden in hoeverre de schoolprestaties van de leerlingen in de controlegroep een neerwaartse spiraal laten zien.

- Een tweede suggestie is om de landelijke lange termijn effecten goed in beeld te krijgen. Door te onderzoeken welke leerlingkenmerken bepalend kunnen zijn voor het niet vast kunnen houden van de behaalde resultaten, kan hier specifiek op worden ingezet of kan worden gekeken in hoeverre scholen waarde hechten aan het handhaven van de selectiecriteria voor plaatsing in de schakelklas.

- Op landelijk niveau, maar ook specifiek voor de gemeente Hoogeveen kan het interessant zijn om in een volgend onderzoek na te gaan hoe leerlingen die de school met een (voormalige) taalachterstand verlaten, zich verder ontwikkelen in het voortgezet onderwijs.

Hoe gaat het verder met deze leerlingen en hoe wordt in het voortgezet onderwijs met deze leerlingen omgegaan kan reden zijn voor verder onderzoek.

## 6. Samenvatting

In the municipality Hoogeveen a 'schakelklas' has been introduced since the school year 2005-2006. The evaluation rapport of February 2008 shows an improvement of pupils' results on language but also shows that these results in the year or years after the schakelklas could not be maintained. This research has focused on the causes of the relapse of these results and how the formal education can be designed in a way that long-term effects can remain.

Not strictly enforce the criteria to which a pupil must satisfy in order to be placed in a 'schakelklas', showed to be an explanation for the causes of the relapse of these results. It appears that students with a low IQ or other specific language disorders mainly fall back into their results. Especially in spelling pupils fall back in their results. A majority of the pupils who have been in the 'schakelklas' for a year, declared to get used to the regular class when they switched from the 'schakelklas' to the regular class.

Mainly in the degree of individual guidance, differentiation and interactions with pupils large differences were revealed between the 'schakelklas' and the regular classes. These success factors of the 'schakelklas' are only slightly continued in the regular classes. In order to these results it is recommended to realize a better connection between the 'schakelklas' and the regular classes. This can be realized to work in the regular classes on the specific language approach to which pupils have benefited in the 'schakelklas'. The transfer of this language approach and the expertise in this area can play a major role. It is also desirable to consider in what extent the selection criteria for the 'schakelklas' must be maintained. Mainly because pupils who do not meet the selection criteria, cannot hold the obtained results in the 'schakelklas'.



## 7. Literatuurlijst

- Baarda, D.B., de Goede, M.P.M. & Dijkum, C.J. (2003). *Basisboek Statistiek met SPSS: Handleiding voor het verwerken en analyseren van en rapporteren over (onderzoeks)gegevens*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Barnett, W.S. (1993). Benefit-cost analysis of preschool education: Findings from a 25-year follow up. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63(4), 500-508.
- Barnett & S.S. Boocock (Eds.), *Early care and education for children in poverty: Promises, programs, and long-term results* (pp. 167–184). Albany: NY7 State University of New York Press.
- Barnett, W. S., Young, J. W., & Schweinhart, L. J. (1998). How preschool education influences long-term cognitive development and school success: A causal model. In W. S.
- Blok, H., Ruben, G., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C. & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other programme characteristics for the effectiveness of early childhood intervention. *International journal of behavioral development*, 29(1), 35-47.
- Bosker, R.J., Houtveen, A.A.M. & Meijnen, G.W. (2000). *Programma voor beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2001-2004*. Den Haag: NWO.
- Broady, E. (2008). Fragmentation and consolidation: Recent articles on vocabulary acquisition. *Language learning journal*, 36(2), 259-265.
- Broekhof, K. (2006). *De schakelklas 1- Een nieuwe rol voor gemeenten en schoolbesturen*. Utrecht: Sardes
- Broekhof, K. & Cohen de Lara, H (2006). *Schakelen met beleid*. Utrecht: Sardes
- Bruggen, A. van & Spijkerboer, D. (2007). Succesvol terugschakelen. *Didaktief*, 37(1), 38-39.
- Bruggen, A. van & Vaessen, K. (2006). *Tien tips om schakelklassen in te richten*. Utrecht: Sardes. Opgezocht op 27 februari op URL <http://www.schakel-klassen.nl>.
- Cleveland, G. & Krashinsky, M. (2003). *Financing ECEC services in OECD countries*. Scarborough: University of Toronto.
- De lokaal educatieve agenda. Nieuwsbrief nr. 6, februari 2009. Opgevraagd op 27 juli 2009 op URL [http://www.delokaleeducatieveagenda.nl/bookups/LEA\\_Nieuwsbrief\\_nr\\_6.pdf](http://www.delokaleeducatieveagenda.nl/bookups/LEA_Nieuwsbrief_nr_6.pdf)
- Doolaard, S. & Bosker, R.J. (2006) *Kleine klassen, extra handen*. Groningen: GION.
- Doolaard, S., & Leseman, P.P.M. (2008). *Versterking van het fundament. Integrerende studie n.a.v. de opbrengsten van de onderzoekslijn 'sociale en institutionele context van scholen' uit het onderzoeksprogramma beleidsgericht onderzoek primair onderwijs 2005-2008*. Groningen: GION

- Frost, J. & Sorenson, P.M. (2007). The effects of a comprehensive reading intervention programme for grade 3 children. *Journal of research in reading*, 30 (3), 270-286.
- Gemeente Hoogeveen (2008). *Naar een meedoensamenleving: Sociale Structuurvisie Hoogeveen*. Hoogeveen
- Gilliam, W.S. & Zigler, E.F. (2000). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service, delivery and programme evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 441-473.
- Gomby, D.S., Lerner, C.S., Stevenson, E.M., Lewit, E.M. & Behrman, R.E. (1995). Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs: Analysis and recommendations. *The future of children*, 5(3), 6-24.
- Haalen, J. van. (2007). *Stand van de achterstand: resultaten en ontwikkelingen van het onderwijsachterstandenbeleid 2002-2006*. Utrecht: Sardes.
- Hilton, H. (2008). The link between vocabulary knowledge and spoken L2 fluency. *Language learning journal*, 36(2), 153-166.
- Hurry, J. & Sylva, K. (2007). Long-term outcomes of early reading intervention. *Journal of research in reading*, 30(3), 227-448.
- Jepma, IJ., Klopogge, J. & van der Vegt, A. L. (2006) *Nieuw Drenths Onderwijspeil. Analyse van de resultaten van vier jaar onderwijskansenbeleid in Drenthe*. Utrecht: Sardes.
- Kampen, A. van., Klopogge, J., Rutten, S. & Schonewille, B. (2005). *Voor- en vroegschoolse zorg en educatie. De toekomst verkend*. Utrecht: Sardes.
- Klopogge, J. (2003). *Voetsporen, voortgang en resultaten van gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid*. Den Haag: Transferpunt Onderwijsachterstanden.
- Laurence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education* 32(3), 34-62.
- Leseman, P. (2007). Achterstandenbeleid: voorbij de voor- en vroegschoolse periode. In P.A.H. van Lieshout, M.S.S. van der Meij & J.C.I. de Pree (Red.), *Bouwstenen voor betrokken jeugdbeleid* (pag. 113-121). Amsterdam: University Press.
- Leseman, P. & Blok, H. (2004). Effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatie. In P. Leseman & A. van der Leij (Red.), *Educatie in de voor- en vroegschoolse periode* (pag. 133-147). Baarn: HB Uitgevers.
- Lou, Y., Abrami, P.C., Spence, J.C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Obs Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.

- Lunkenheimer, E.S., Dishion, T.J. & Shaw, D.S. (2008). Collateral benefits of the family check-up on early childhood school readiness: indirect effects of parents' positive behaviour support. *Developmental psychology*, 44(6), 1737-1752.
- Maslowski, R. & Luyten, H. (2006). Effecten van autonomie en interne decentralisatie op leesvaardigheid in het voortgezet onderwijs: Een internationaal vergelijkende studie. *Pedagogische Studiën*, 83(19), 19-34.
- Meij, H., Mutsaers, K. & Pennings, T. (2009). *Effectiviteit van voor- en vroegschoolse programma's in Nederland*. Utrecht: Nji. Opgezocht op 17 maart 2009 op URL <http://www.nji.nl>
- Meijnen, M., Blok, H. & Karsten, S. (2004). *Onderwijsachterstanden. Update van een review. Recente ontwikkelingen inzake onderwijsachterstanden*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Mulder, L. & Kloprogge, J. (2001). *Nieuwe kansen voor onderwijs in Drenthe*. Nijmegen/Utrecht: ITS / Sardes.
- Mulder, L., Hoeven, A. van der., Vierke, H., Ledoux, G., Veen, I. van der., Oud, W., Daalen, M. van., & Roeleveld, J (2008). *Inrichting en effecten van schakelklassen : resultaten van het evaluatieonderzoek schakelklassen in het schooljaar 2006/2007*. Nijmegen: ITS/SCO-Kohnstamm instituut. Opgezocht op 12 januari 2009 op URL [http://www.schakelklassen.nl/Landelijke\\_evaluatie.html](http://www.schakelklassen.nl/Landelijke_evaluatie.html).
- Mulder, L., Roeleveld, J., Veen, I. van der & Vierke, H. (2005). *Onderwijsachterstanden tussen 1998 en 2002: Ontwikkelingen in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: SCO Kohnstamm instituut / ITS.
- Nap-Kolhoff, E., Schilt-Mol, T. van., Simons, M., Sontag, L., Steensel, R. van & Vallen, T. (2008). *VVE onder de loep. Een studie naar de uitvoering en effectiviteit van voor- en vroegschoolse educatieve programma's*. Tilburg: IVA.
- Nasserji, H. (2006). The relationship between depth of vocabulary knowledge and L2 learners' lexical inferencing strategy use and success. *The modern language journal*, 90(3), 387-401.
- Ou, S. (2005). Pathways of long-term effects of an early intervention program on educational attainment: Findings from the Chicago longitudinal study. *Applied Developmental Psychology*, 26, 578-611.
- Ou, S., Reynolds, A.J. (2004). Preschool education and school completion. *Encyclopedia on early childhood development*. Opgezocht op 12 maart op URL <http://www.enfantencyclopedia.com/Pages/PDF/Ou-ReynoldsANGxp.pdf>
- Pikulski, J.J. (1994). Preventing reading failure: a review of five effective programs. *The reading teacher*, 48(1), 30-39.

- Ramey, C. T., Campbell, F. A., Burchinal, M., Skinner, M. L., Gardner, D. M. & Ramey, S.L. (2000). Persistent effects of early childhood education on high-risk children and their mothers. *Applied Developmental Science*, 4(1), 2-14.
- Reezigt, G.J. (1993). *Effecten van differentiatie op de basisschool*. Groningen: RUG / GION
- Reezigt, G.J., Houtveen, A.A.M. & Van de Grift, W. (2001). *Vormgeving en effecten van adaptief onderwijs*. Groningen: RUG / GION.
- Ros, B. (2006). Schakelklas : nieuwste loot van het achterstandenbeleid. *Didaktief*, 36(3), 4-6.
- Scheerens, J.& Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pegamon.
- Spijkerboer, D. (2006). *Advies: nazorg bij schakelklassen*. Zunderdorp Beleidsadvies & Management. Opgezocht op 2 maart op URL <http://www.schakel-klassen.nl>.
- Sternberg, R. J., Torff, B. & Grigorenko, E. L. (1998). Teaching triarchically improves student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 374-384.
- Tellegen, P. J., Winkel, M., Wijnberg-Williams, B. J. & Laros, J.A. (1998). *Snijders-Oomen Niet-verbale Intelligentietest SON-R 2.5-7. Verantwoording en Handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger. Opgevraagd op 25 oktober 2009 op URL <http://www.testresearch.nl/sonro/jongknd.html>
- Turkenburg, M. (1999). *Gemeentelijk onderwijsachterstandenbeleid: een inhoudelijke en bestuurlijke typering*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Vegt, A. L. van der & Hoogeveen, K (2006). *De schakelklas: Selectie van leerlingen in de schakelklas*. Utrecht: Sardes
- Veenman, S. & Roelofs, E. (1994). Effectief lesgeven en een goede klasse-organisatie: nascholing en coaching leveren opmerkelijke verhoging taakgerichtheid. *Didaktief*, 24(2), 18-19.
- Vogels, R. & Bronneman-Helmers, R. (2003). *Autochtone achterstandsl leerlingen: een vergeten groep*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau
- Wasik, B.A. & Slaving, R.E. (1993). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A review of five programs. *Reading Research Quarterly*, 28, 179-200.
- Winkel, M. & Tellegen, P.J. (2001). *Intelligentietests voor jonge kinderen: de SON-R 2.5-7 en andere intelligentietests*. Kind en Adolescent, 22, 141-151. Opgevraagd op 25 oktober 2009 op URL <http://www.testresearch.nl/sonro/jongknd.html>
- Zellman, G.L. & Waterman, J.M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of educational research*, 91(6), 370-380.

## 8. Bijlagen

Bijlage 1	Observatie Kwaliteit van de les
Bijlage 2	A. Observatie taakgerichtheid I B. Observatie taakgerichtheid II / observatie interacties
Bijlage 3	Grafieken interacties per type leerling
Bijlage 4	Observatie differentiatie tijdens instructie
Bijlage 5	Vragenlijst differentiatie
Bijlage 6	Vragenlijst programmaonderdelen
Bijlage 7	Interviewvragen
Bijlage 8	Invullijst ondersteuning vanuit huis
Bijlage 9	Niveautabel

## **Bijlage 1: Indruk van de geobserveerde les**

1. De (Ik)materialen liggen klaar.

De materialen voor de instructie en verwerking liggen bij het begin van de les klaar.

1. De Ik moet de les 4 maal of vaker onderbreken om spullen te zoeken of te halen (leermiddelen, werkblaadjes, bordkrijt, etc.)
2. De Ik moet de les maximaal 3 keer onderbreken om materiaal te zoeken of te halen.
3. De Ik hoeft de les niet te onderbreken. De materialen liggen voor de les klaar op goed bereikbare plaatsen. Ze kunnen direct worden gebruikt of ingezet én zijn in voldoende mate aanwezig.

2. De les begint meteen.

De les begint op het moment dat de Ik wil starten.

1. Meer dan de helft van de IIn loopt nog rond, zoekt spullen, etc. De Ik geeft geen enkel signaal dat hij met de les wil beginnen.
2. De Ik begint de les, terwijl 10% - 50% nog niet zo ver is. Hij geeft weinig of onduidelijke signalen om deze IIn bij de les te betrekken.
3. De les begint meteen. Vrijwel alle IIn (>90%) zijn betrokken. De Ik geeft (indien nodig) een signaal dat hij wil beginnen.

3. De Ik geeft een samenvatting van de voorafgaande stof of laat de IIn dit verwoorden.

De Ik geeft expliciet een kort overzicht van de belangrijkste of moeilijkste zaken uit de vorige les(en), die (kort geleden) aan bod zijn geweest. Hij kan dit ook de IIn laten doen. Door een terugblik te geven kunnen de IIn de stof plaatsen. Het is van belang dat de Ik in de samenvatting de kern van de stof herhaalt.

1. De Ik verwijst niet naar eerder behandelde stof en laat het ook een II niet doen.
2. De Ik verwijst naar niet relevante voorafgaande stof.
3. De Ik geeft aan het begin van de les expliciet een terugblik op de kern van de voorafgaande stof of laat een II dit doen.

4. De Ik geeft aan wat het doel en de inhoud van de les is.

De Ik geeft aan het begin nauwkeurig in stappen aan wat er in de les aan de orde komt én wat het doel van de les is. De Ik kan dit mondeling doen dan wel schriftelijk (bijvoorbeeld een lesoverzicht op het bord). Hij laat de IIn weten wat er vandaag geleerd en gedaan gaat worden en hij komt hier gedurende de les regelmatig op terug. Hierdoor geeft hij de IIn inzicht in wat de IIn aan het eind van de les moeten kunnen en in de opbouw van de les.

1. De Ik maakt niet duidelijk wat het doel van de les is, noch wat er aan de orde komt.
2. De Ik geeft in grote lijnen aan wat er in deze les aan de orde komt en/of wat het doel van de les is. Hij doet dit wel aan het begin van de les, maar komt hier verder niet op terug. Of andersom: hij doet dit niet helemaal aan het begin van de les, maar pas later en komt er daarna een aantal keren op terug.
3. De Ik geeft nauwkeurig aan welke stappen er in de les aan de orde komen en wat het doel van de les is. Hij doet dit aan het begin van de les en komt hier ook regelmatig op terug gedurende de les.

5. De Ik doet de vaardigheid voor of laat een (goede) II dit doen.

Door de vaardigheid voor te doen laat de Ik (of een goede II) zien hoe IIn het op een juiste manier moeten doen. Wanneer de Ik een II 'model' laat staan moet de Ik dit wel expliciet maken naar de IIn toe. (zoals "Freek deed het heel goed/netjes" of: "Nu gaat Lisa ons eens laten zien hoe het moet").

1. De Ik doet helemaal niets voor en laat dit ook een leeling niet doen.
2. De Ik doet niets voor, laat dit wel een leeling doen, maar geeft daarbij niet expliciet aan dat de II die voorlas model stond voor de andere IIn.
3. De Ik doet zelf iets voor en laat zien hoe het moet of laat een II iets voordoen en geeft dit ook expliciet aan.

6. De Ik gebruikt concrete voorbeelden bij de instructie.

De Ik gebruikt voorbeelden bij de instructie. Daarbij kan hij ook gebruik maken van materialen die de Iln (her)kennen, zoals wandplaten, blokjes, e.d.

1. De Ik gebruikt geen voorbeelden tijdens de instructie.
2. De Ik gebruikt voorbeelden die de instructie niet ondersteunen.
3. De Ik maakt gebruik van voorbeelden en de voorbeelden ondersteunen ook de instructie.

7. De Ik deelt de stof op in kleine stapjes.

De nieuwe leerstof wordt opgedeeld in kleine stapjes. Dit is herkenbaar doordat elke stap wordt gevolgd door inoefening.

1. De nieuwe stof wordt in te grote gehelen aangeboden.
2. De nieuwe stof wordt wel in kleine stapjes opgedeeld, maar die worden niet tussentijds ingeoefend.
3. De stof wordt in kleine stapjes ingedeeld, die tussentijds geoefend worden.

8. De Ik zorgt ervoor dat alle Iln de stof beheersen, maar differentieert daarbij naar behoefte van de Iln.

De Ik houdt rekening met het feit dat de ene Il meer uitleg en inoefening nodig heeft dan de andere Il. De Ik zet bijvoorbeeld de grootste groep Iln aan het werk met de verwerkingsopdrachten en geeft extra instructie aan Iln die daar behoefte aan hebben. Of de Ik maakt een aantal van de opdrachten, die de andere Iln zelfstandig maken, samen met de zwakke Iln (soort begeleide oefening). De Ik varieert de instructie en de oefentijd daarmee naar de behoefte van de Iln.

1. De Ik geeft helemaal geen uitleg en oefenopdrachten.
2. De Ik geeft oefenopdrachten, voor iedereen even veel en even lang en houdt daarbij geen rekening met de behoeften van de zwakke Il
3. De Ik komt tegemoet aan de behoeften van de Iln.

9. De Ik controleert expliciet of Iln de lesstof begrijpen/beheersen.

De Ik gaat bij 'alle' Iln na of de stof beheerst wordt. Hij doet dit door veel korte vragen te stellen (vraag-antwoord spelletje), of door kort de uitleg te laten herhalen of samen te vatten. Het instructiegedrag is op dit punt minder goed wanneer de Ik alleen vraagt: "zijn er nog vragen?". Het zelfde geldt voor wanneer de Ik de vragen uitsluitend laat beantwoorden door Iln die hun vinger opsteken om aan te geven dat ze het antwoord weten.

De Ik bouwt voor zichzelf een beeld op van welke Iln de stof wel en (nog) niet beheersen, zodat hij weet welke Iln wel en niet verder kunnen met de zelfstandige verwerking of een volgende stap in het leesonderwijs.

1. De Ik gaat helemaal niet na of de stof beheerst wordt.
2. De Ik stelt enkele korte vragen of laat een Il (een deel van) de uitleg herhalen, maar hij geeft echter alleen Iln die spontaan hun vinger opsteken een beurt.
3. De Ik stelt veel korte vragen en/of laat meerdere Iln (delen) van de uitleg herhalen en laat deze in ieder geval niet alleen door Iln beantwoorden die hun vinger opsteken (de Ik heeft echt een goed begrip van welke Iln wel en (nog) niet verder kunnen).

10. De Ik zorgt voor veel interactie tijdens de kern.

De Ik houdt geen monoloog, maar in de groep is veelal sprake van een dialoog tussen de Ik en de Iln (veel vragen, veel antwoorden). De Ik bouwt veel Ilnactiviteiten in, waardoor participatie door de Iln ontstaat en waardoor Iln meer betrokken worden bij de les. De Ik stelt hiertoe bijvoorbeeld vragen aan de hele groep.

1. De Ik bouwt geen participatie door Iln in, maar doceert de stof (1-richtingsverkeer).
2. De Ik bouwt slechts in 1 van de fasen van het directe instructiemodel participatie door Iln in.
3. De Ik bouwt gedurende de hele instructiefase (terugblik, uitleg en begeleide (in)oefening) participatie door Iln in (veel vragen – veel antwoorden).

11. De Ik stelt veel vragen.

De Ik stelt veel vragen en zorgt daarmee voor veel interactie met de IIn.

1. De Ik stelt niet of nauwelijks vragen tijdens het inoefenen. Hij doceert.
2. De Ik stelt af en toe productvragen.
3. De Ik stelt veel vragen en stelt dan zowel product- als procesvragen ("kun je mij vertellen hoe je dat gedaan hebt?").

12. De Ik geeft korte en duidelijke opdrachten.

De Ik geeft korte, duidelijke aanwijzingen over de opdrachten, zodanig dat de IIn ze kunnen maken. De Ik stelt daarom geen samengestelde vragen en hoeft de opdrachten niet te verduidelijken. (De opdrachten sluiten aan bij wat in de presentatiefase is uitgelegd).

1. De Ik geeft opdrachten die hij later nog eens moet verduidelijken.
2. De Ik geeft opdrachten die hij later voor meer dan 5 IIn nog weer moet verduidelijken.
3. De Ik geeft duidelijke opdrachten die geen verduidelijking (be)hoeven (minder dan 5 IIn stellen verduidelijkingsvragen).

13. De Ik zorgt voor hoge successcores.

De Ik geeft er blijk van dat hij het niveau goed heeft ingeschat door 75% - 80% van de vragen en opdrachten correct te laten beantwoorden.

1. De opdrachten zijn te moeilijk (<50% correct beantwoord) of te makkelijk (>90% correct beantwoord).
2. De Ik weet het niveau redelijk in te schatten, maar maakt het af en toe te moeilijk (50 - 75% correct) of te makkelijk (80-90% correct).
3. Het aantal goed gemaakte opgaven is motiverend voor de IIn en er blijven voldoende prikkels over om gemotiveerd verder te werken aan de opgaven (percentage goed beantwoord 75 – 80%)

14. De Ik laat de IIn weten dat hun werk tijdens de verwerking gecontroleerd wordt.

De Ik laat de IIn weten dat hun werk tijdens de verwerking gecontroleerd wordt en controleert het ook. Hij zegt bijvoorbeeld: "wat heb je gelezen?" of: "Ik loop rond om te kijken of je het goed doet."

1. De Ik laat de IIn niet weten dat hun werk gecontroleerd wordt en hij controleert het werk ook niet.
2. De Ik laat de IIn niet weten dat hun werk gecontroleerd wordt, maar hij controleert het werk wel of de Ik laat de IIn weten dat hun werk gecontroleerd wordt, maar hij controleert het werk niet.
3. De Ik laat de IIn, voordat ze met de opdracht beginnen, weten dat hun werk gecontroleerd wordt. Tijdens de les controleert hij hun werk ook.



15. De Iln beginnen meteen aan de opdrachten.

De Iln weten wat ze moeten doen, het materiaal is bereikbaar, waardoor ze Meteen aan de opdrachten (kunnen) beginnen.

1. Meer dan 50% van de Iln begint niet aan hun opdrachten, omdat ze nog veel vragen hebben, het materiaal niet bereikbaar is, er geen expliciete opdracht gegeven is of anderszins niet kunnen beginnen.
2. (2) 50 – 90% van de Iln begint aan de opdrachten, wanneer het sein is gegeven dat aan de opdrachten begonnen kan worden.
3. Vrijwel alle Iln (>90%) beginnen meteen aan de opdrachten.

16. De Ik biedt de Iln de gelegenheid elkaar te helpen bij het maken van de opdrachten (samenwerkend leren).

Bij samenwerkend leren moet er sprake zijn van een positieve onderlinge afhankelijkheid tussen de betrokken groepsleden, waarbij ieder voor een eigen gedeelte aansprakelijk is. Iln communiceren op directe wijze met elkaar over de opdracht, waarbij de hulp van de Ik tot een minimum beperkt blijft.

1. Iln krijgen geen gelegenheid elkaar te helpen. De Ik verbiedt dit expliciet of maakt er geen opmerking over en de Iln helpen elkaar niet.
2. De Ik geeft de Iln gelegenheid tot samenwerken: hij laat ze bijvoorbeeld met elkaar strategieën uitleggen maar hij is hierbij zelf niet betrokken.: dus hij controleert niet of de Iln op de juiste manier samenwerken.
3. De Ik geeft de Iln opdrachten die ze samen moeten oplossen, waarin ieder een (aanvullende) taak heeft. De Ik treedt op als begeleider.

17. De Ik houdt alle Iln tijdens het zelfstandig werken in de gaten en geeft op eigen initiatief hulp.

Tijdens het zelfstandig werken loopt de Ik en houdt het werken van de Iln in de gaten. Hij geeft hulp of ondersteunt Iln bij het werk.

1. De Ik zit achter zijn bureau en is niet beschikbaar voor Iln.
2. De Ik helpt wel Iln tijdens zijn ronde, maar blijft lang bij enkele Iln zitten en ‘vergeet’ op deze manier de rest van de groep. Hij heeft hierdoor onvoldoende zicht op het werk van andere Iln.
3. De Ik heeft een logische en systematische route door de groep en houdt het werk van alle Iln in de gaten. Hij geeft op eigen initiatief hulp.

18. De Ik sluit de les duidelijk af; hij bespreekt de les met de Iln en relateert de inhoud aan het lesdoel.

Aan het einde van de les gaat de Ik hardop na of het doel van de les gehaald is. Dit kan ook gebeuren in een afsluitend groepsgesprek in interactie met de Iln.

1. De les is ‘plotseling’ afgelopen. De Ik geeft ook geen inhoudelijke afsluiting van de les.
2. De Ik geeft aan het eind van de les een afsluiting op procesniveau. “Wat vonden jullie ervan?”.
3. De Ik geeft een inhoudelijke samenvatting van de les of maakt expliciet in welke mate het doel van de les gerealiseerd is (of laat dit door Iln verwoorden).

19. De Ik vraagt aan de Iln hoe ze aan hun antwoorden komen.

1. De Ik reageert neutraal op antwoorden van Iln.
2. De Ik herhaalt het antwoord en geeft aan of het goed of fout was, maar gaat niet in op hoe Iln tot het antwoord gekomen zijn.
3. De Ik vraagt na hoe Iln tot het antwoord gekomen zijn en geeft aan of het goed of fout was en waarom het goed of fout was.

20. De Ik gaat in op nonverbale reacties van Iln.

1. De Ik reageert nauwelijks op zowel verbale als nonverbale reacties van Iln (bijv. Vinger opsteken).

2. De Ik reageert alleen op verbale reacties van kinderen.
  3. De Ik reageert wel op nonverbale reacties van kinderen. Hij ziet bijvoorbeeld wanneer IIn de opdracht niet hebben begrepen (ook als ze dit niet expliciet aangeven) en reageert daarop.
21. De Ik geeft IIn voldoende ruimte om na te denken en om te reageren.
1. Wanneer het antwoord niet direct (minder dan 2 sec.) gegeven wordt door de II, geeft de Ik zelf het antwoord.
  2. Als het antwoord van de II niet binnen enkele (2-5) seconden komt, geeft de Ik zelf het antwoord of geeft een andere II het woord.
  3. De Ik wacht geduldig tot IIn antwoorden. Als een II wacht (>5 sec. stil) met antwoorden. Moedigt hij/zij de II aan te antwoorden. "Zeg het maar, wat denk je dat het is?"
22. De Ik zet IIn bij fouten aan zichzelf te corrigeren.  
Wanneer de II een fout maakt is het belangrijk dat niet de Ik of een andere II deze verbetert, maar de II zelf de kans krijgt om de fout te corrigeren.
1. De Ik zet de II niet aan zichzelf te corrigeren, Ik zegt het meteen voor of laat een ander de fout corrigeren.
  2. De Ik zet de II soms wel en soms niet aan zichzelf te corrigeren.
  3. De Ik zet de IIn bij elke fout aan zichzelf te corrigeren.
23. De Ik geeft procesterugkoppeling.
1. De Ik geeft geen procesterugkoppeling (legt niet uit waarom een antwoord fout is).
  2. De Ik geeft niet consequent terugkoppeling; soms wel, soms niet.
  3. De Ik geeft wel procesterugkoppeling bij goede en foute antwoorden.
24. De Ik vraagt om verduidelijking wanneer het niet precies duidelijk is wat een II bedoelt.
1. De Ik vraagt nooit om verduidelijking wanneer het niet precies duidelijk is wat de II bedoelt.
  2. De Ik vraagt soms om verduidelijking wanneer het niet precies duidelijk is wat een II bedoelt.
  3. De Ik vraagt vaak om verduidelijking wanneer het niet precies duidelijk is wat een II bedoelt.
25. De Ik geeft positieve feedback.
1. De Ik bespreekt alleen foute antwoorden of ongewenst gedrag.
  2. De Ik bespreekt soms wel en soms niet de dingen die goed gegaan zijn, maar de nadruk ligt op de dingen die niet goed gegaan zijn.
  3. De Ik benadrukt expliciet die dingen die de IIn goed gegaan hebben of het gewenste gedrag en hierop ligt de nadruk bovenop de dingen die niet goed gegaan zijn.
26. De Ik breidt de inhoud van het antwoord van het kind uit.
1. De leekracht reageert neutraal op het antwoord van het kind.
  2. De Ik herhaalt het antwoord van het kind.
  3. De Ik reageert bevestigend op het antwoord en breidt de inhoud van het antwoord van het kind uit.
27. De overgangen tussen de diverse lesactiviteiten nemen weinig tijd in beslag.
1. De overgangen tussen diverse lesactiviteiten duren lang en/of gaan gepaard met veel onrust. Het duurt lang voor een nieuwe activiteit begint.
  2. De overgangen tussen de activiteiten verlopen niet altijd even soepel.
  3. De overgangen tussen de activiteiten zijn snel en doelmatig. De nieuwe activiteiten kunnen snel worden gestart.

28. De Ik corrigeert direct storend gedrag.

De Ik corrigeert direct storend gedrag en spreekt de juiste IIn aan op hun gedrag.

1. De Ik laat storend gedrag begaan of spreekt niet de juiste IIn aan op het storend gedrag.
2. De Ik reageert wel op storend gedrag maar de maatregelen zijn niet effectief: het storend gedrag keert terug of wordt onvoldoende gereduceerd.
3. De Ik reageert adequaat op het storende gedrag. Door de juiste IIn aan te spreken verdwijnt het.

29. De Ik geeft blijk van hoge verwachtingen van de IIn.

1. Uit de reactie op IIn blijkt niet dat de Ik hoge verwachtingen heeft van de prestaties van IIn.
2. Uit de reactie op IIn blijkt soms dat de Ik hoge verwachtingen heeft van de prestaties van IIn.
3. Uit de reactie op IIn blijkt vaak dat de Ik hoge verwachtingen heeft van de prestaties van IIn (Ik weet zeker dat je dat kunt, probeer het maar, dan zul je zien dat het lukt).

30. De Ik gebruikt begrijpelijke taal.

1. Het taalgebruik van de Ik sluit niet aan bij de IIn.
2. De Ik gebruikt soms woorden of uitdrukkingen die niet door alle IIn begrepen worden.
3. De Ik gebruikt taal die kinderen begrijpen. Hij weet de juiste toon te raken en hanteert een woordenschat die voor alle IIn begrijpelijk is.

## Bijlage 2A: Observatie taakgerichtheid I

School:            Groep:            Datum:            Tijdstip:

Minuut	0	2	5	8	11	14	17	20	23	26	29	32	35	38	41	44	47	50	53	56	59
Aantal Iln																					
Taakgericht																					
Niet Taakgericht																					
Percentage taakgerichte leerlingen																					
Gemiddeld percentage taakgerichte leerlingen																					

## **Bijlage 2B: Observatie taakgerichtheid II / observatie interacties**

### **UITLEG OBSERVATIE**

Er worden vijf leerlingen per groep geobserveerd: een goede, een gemiddelde en een zwakke leerling (cognitief gezien), een drukke en een teruggetrokken leerling. Deze leerlingen worden door de observator geselecteerd op basis van toets/testgegevens.

Er worden drie aspecten geobserveerd: interactie tussen de geselecteerde leerlingen en de leerkracht (of andere volwassenen), Taakgerichtheid van de leerlingen en Tijdsbesteding.

Taakgerichtheid & Tijdsbesteding van de geselecteerde leerlingen registreer je **om de drie minuten** door middel van het noteren van een code (zie tabel).

### **Taakgericht**

j = ja, wel taakgericht

n = nee, niet taakgericht

w = wacht op leerkracht

u = uit de klas

### **Tijdsbesteding**

1 = kringgesprek/vertelkring

2 = kringgesprek/onderwijsleergesprek

3 = instructie/opdrachten/klassikaal met begeleiding

4 = instructie/opdrachten/in groepje met begeleiding

5 = instructie/opdrachten/individueel met begeleiding

6 = individueel of in groepje werken zonder begeleiding

7 = administratieve routines, overgang tussen activiteiten, niet- inhoudelijke activiteiten, ordemaatregelen, onduidelijk/overig

Interactie tussen de geselecteerde leerlingen en leerkracht wordt **continu** geobserveerd. Elke interactie wordt gescoord door middel van een streepje in een van de zeven aangegeven categorieën (dus niet letterlijk noteren maar tellen). Daarbij moet wel gelet worden op de tijd: interacties in de eerste drie minuten staan in de eerste rij, interacties in minuut 4, 5 en 6 staan in de tweede rij, enz.

NB. Het gaat om wie het initiatief van de interactie neemt. Als een leerling taakgericht reageert op een taakgerichte vraag van de leerkracht dan wordt alleen de taakgerichte vraag van de leerkracht gescoord. De leerling reageert slechts. Als er overgegaan wordt op een ander soort interactie dan wordt dit wel beschouwd als een nieuwe interactie. Bijvoorbeeld wanneer de leerkracht de leerling prijst als deze een goed antwoord heeft gegeven.

School:

Groep:

Observator:

Naam:							Type:			
	Tkg	Tbst	Int Tk	Lk Or	Ps	Pr	Int Tk	Ll Or	Ps	
00										
03										
06										
09										
12										
15										
18										
21										
24										
27										
30										
33										
36										
39										
42										
45										
48										
51										
54										
57										
00										

Naam:							Type:			
	Tkg	Tbst	Int Tk	Lk Or	Ps	Pr	Int Tk	Ll Or	Ps	
00										
03										
06										
09										
12										
15										
18										
21										
24										
27										
30										
33										
36										
39										
42										
45										
48										
51										
54										
57										
00										

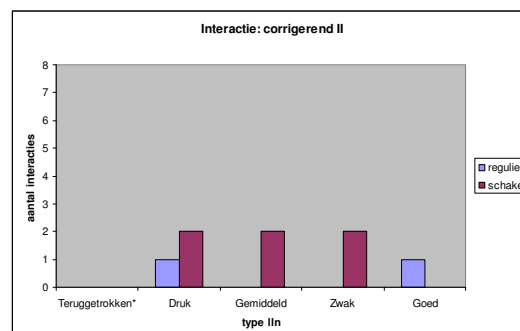
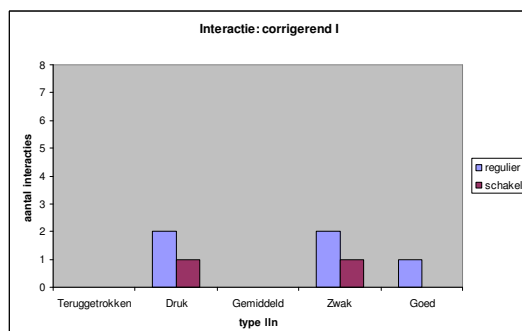
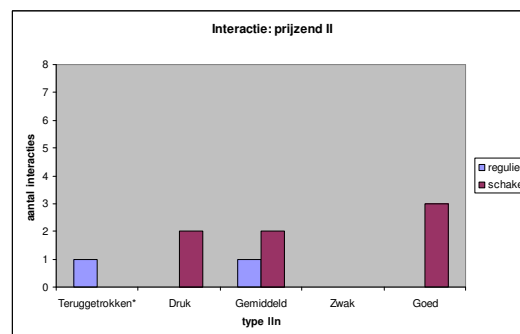
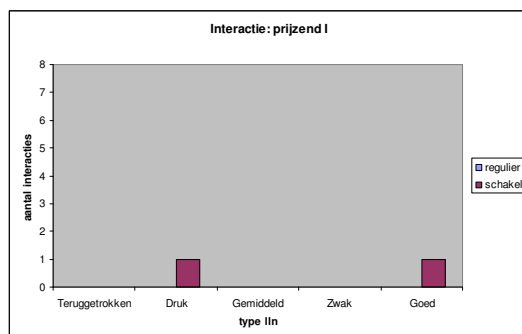
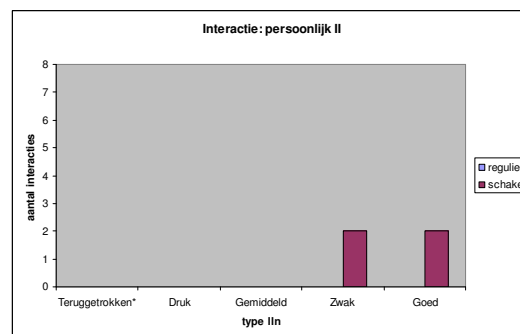
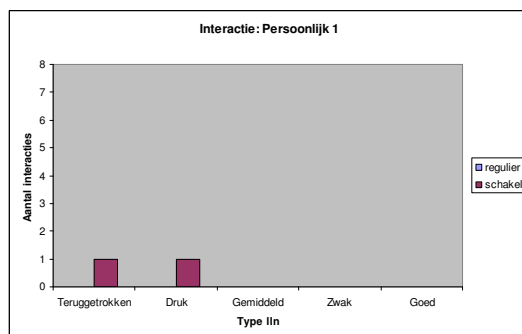
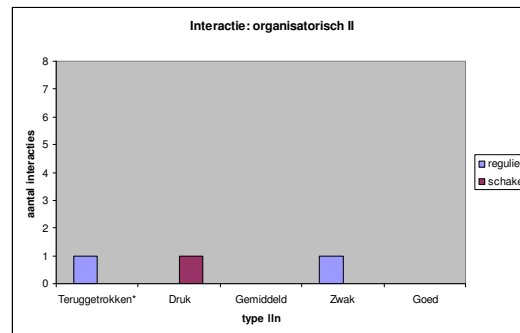
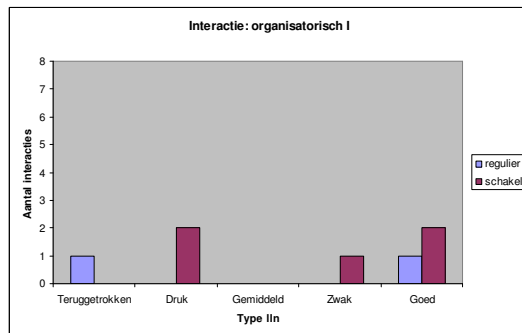
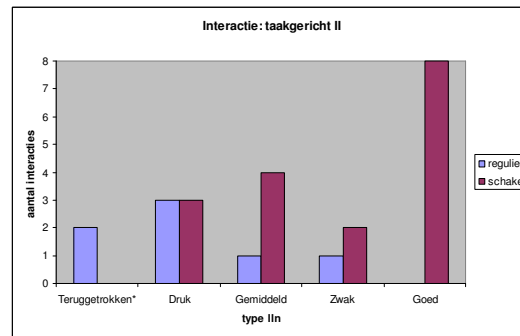
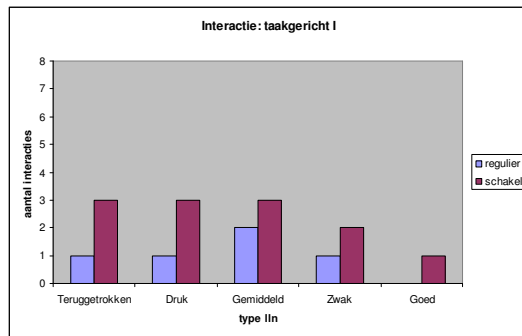
Naam:							Type:			
	Tkg	Tbst	Int Tk	Lk Or	Ps	Pr	Int Tk	Ll Or	Ps	
00										
03										
06										
09										
12										
15										
18										
21										
24										
27										
30										
33										
36										
39										
42										
45										
48										
51										
54										
57										
00										

Naam:							Type:			
	Tkg	Tbst	Int Tk	Lk Or	Ps	Pr	Int Tk	Ll Or	Ps	
00										
03										
06										
09										
12										
15										
18										
21										
24										
27										
30										
33										
36										
39										
42										
45										
48										
51										
54										
57										
00										

Naam:							Type:			
	Tkg	Tbst	Int Tk	Lk Or	Ps	Pr	Int Tk	Ll Or	Ps	
00										
03										
06										
09										
12										
15										
18										
21										
24										
27										

	Tkg	Tbst	Int Tk	Lk Or	Ps	Pr	Int Tk	Ll Or	Ps	
30										
33										
36										
39										
42										
45										
48										
51										
54										
57										
00										

### Bijlage 3: Grafieken interacties per type leerling





#### **Bijlage 4: Observatielijst differentiatie naar instructie:**

1. Kinderen die de instructie begrijpen blijven betrokken bij de les
  1. Kinderen die de instructie begrijpen doen niet meer actief mee aan de instructie (kletsen, niet geconcentreerd, andere dingen doen).
  2. Kinderen die de instructie begrijpen zijn nog maar deels betrokken. Af en toe zijn ze taakgericht aan het luisteren maar er worden ook veel andere niet werk geralteerde dingen gedaan
  3. Kinderen die de instructie begrijpen gaan aan het werk of ze blijven uitgedaagd doordat de leerkracht af en toe wat moeilijkere vragen stelt
2. De leerkracht past wanneer nodig verschillende strategieën toe tijdens de instructie
  1. De lkr gebruikt gedurende de hele les één enkele strategie voor alle lln (enkel op mentaal niveau)
  2. De lkr gebruikt grotendeels 1 strategie en gebruikt één enkele keer een andere strategie
  3. De lk gebruikt wanneer nodig verschillende strategieën voor de lln:
    - mentaal niveau
    - schema's:
    - materialen:
    - anders namelijk:
3. De leerkracht houdt rekening met de wijze waarop verschillende lln informatie opnemen
  1. De instructie vindt alleen plaats doordat de leerkracht aan het woord is (lln luisteren)
  2. De instructie vindt op één manier plaats (lln laten luisteren, waarnemen, doen, spelen, onderzoeken enz.)
  3. De lkr houdt rekening met de wijze waarop verschillende lln informatie opnemen, de instructie vindt op meerdere manieren plaats (lln laten luisteren, waarnemen, doen, spelen, onderzoeken enz).
4. De leerkracht gebruikt voorbeelden
  1. Er wordt geen gebruik gemaakt van voorbeelden
  2. Er wordt gebruik gemaakt van voorbeelden maar deze passen niet goed bij de stof
  3. Er wordt gebruik gemaakt van aangepaste voorbeelden
5. De leerkracht geeft alle leerlingen aandacht
  1. De lk reageert enkel op lln die hun vinger opsteken
  2. De lk reageert grotendeels (>75%) op leerlingen die hun vinger opsteken en vraagt het af en toe (<25%) aan leerlingen die hun vingers niet opsteken
  3. De lk reageert zowel op leerlingen die hun vinger opsteken als leerlingen die dit niet doen, elke lln heeft een zelfde kans aan de beurt te komen.
6. De instructie vindt op een interactieve manier plaats
  1. Enkel de leerkracht is aan het woord
  2. Af en toe is er ruimte voor inbreng van lln
  3. De leerkracht is soms aan het woord maar er is veel sprake van interactie (meer als de helft van de instructietijd).
7. De leerkracht houdt er rekening mee dat leerlingen op verschillende manieren tot een antwoord kunnen komen
  1. De leerkracht gaat geen enkele keer in op leerlingen die op een andere manier tot een antwoord komen
  2. De leerkracht gaat tot 2 keer in op leerlingen die op een andere manier tot een antwoord komen



3. De leerkracht gaat meer dan 2 keer in op leerlingen die op een andere manier tot een antwoord komen

8. De leerkracht geeft feedback op foute antwoorden van leerlingen

1. De lk geeft geen aandacht aan leerlingen die een niet correct antwoord geven
2. De lk geeft in een aantal gevallen (<50%) aandacht aan lln die een niet correct antwoord geven
3. De lk geeft in de meeste gevallen (>50%) aandacht aan lln die een een niet correct antwoord geven

#### DIFFERENTIATIE NAAR INSTRUCTIE

School:

Groep:

	Indruk van de observator	1	2	3
1	Kinderen die de instructie begrijpen gaan aan het werk			
2	De leerkracht past verschillende strategieën toe tijdens de instructie			
3	De leerkracht houdt rekening met de wijze waarop verschillende lln informatie opnemen			
4	De leerkracht gebruikt voorbeelden			
5	De leerkracht geeft alle leerlingen aandacht			
6	De instructie vindt op een interactieve manier plaats			
7	De leerkracht houdt er rekening mee dat leerlingen op verschillende manieren tot een antwoord kunnen komen			
8	De leerkracht geeft feedback op foute antwoorden van leerlingen			

## Bijlage 5: Vragenlijst differentiatie

- Interne differentiatie: Differentiatie binnen de klas. De klassengroep wordt opgedeeld.
- Tempodifferentiatie: Het kind krijgt hierbij de mogelijkheid om zich in zijn / haar eigen tempo door de leerstof heen te werken. Wanneer een kind de stof af heeft gaat het verder met een volgend onderwerp of een ander vak.
- Verdiepingsdifferentiatie: Ook hierbij krijgt een kind de mogelijkheid om in een eigen tempo te werken, met het verschil dat een kind die de stof al beheerst verder werkt aan een verdieping op de stof. Alle kinderen moeten een bepaalde minimumstof beheersen. Kinderen die de minimumstof nog niet beheersen kunnen deze rustig afmaken en slaan de verdieping over.
- Niveaudifferentiatie: Binnen de klas of de school worden groepen van leerlingen gevormd op grond van hun begaafdheid of hun vorderingsniveau. Men probeert hier dus aan te sluiten op het niveau van het kind.
- Interessedifferentiatie: Binnen de klas of school worden de leerlingen gegroepeerd op grond van hun interesses of de keuze voor een bepaald onderwerp. Men noemt dit ook wel keuzegroepen.
- Methodische differentiatie: Hierbij wordt rekening gehouden met de verschillende manieren waarop kinderen iets kunnen leren. Leerlingen kunnen op verschillende manieren tot een antwoord komen.
- Werkvormdifferentiatie: Er worden verschillende werkvormen gehanteerd. Leerlingen kunnen individueel aan een taak werken, in tweetallen of in (tafel)groepjes.
- Differentiatie naar hoeveelheid: Je kunt differentiëren naar hoeveelheid. Zwakke leerlingen maken gebruik van omslachtige oplossingsstrategieën en zijn veel langer bezig dan andere kinderen. Er kan gedifferentieerd worden in de hoeveelheid leerstof welke een leerling maakt.
- Differentiatie in instructie:-
  - Pre-teaching: Bepaalde kinderen hebben meer uitleg nodig en meer tijd om iets te begrijpen en/of te kunnen. Door middel van pre-teaching geef je die extra tijd en uitleg, maar nu juist voor de rest van de klas die uitleg krijgt.
  - Verlengde instructie: Tijdens of na de klassikale instructie merk je dat bepaalde kinderen nog extra uitleg nodig hebben. Of je weet gewoon dat bepaalde kinderen altijd bij dat onderdeel extra ondersteuning nodig hebben. Dan geef je na de klassikale instructie op enig moment verlengde instructie.
  - Gedifferentieerde instructie: Instructie wordt aan de hele groep gegeven, maar niet iedereen heeft evenveel instructie nodig. Er kan dus gedifferentieerd worden in de instructie, bijv. door: kinderen die het al begrijpen aan het werk te laten gaan, in je instructie verschillende strategieën toe te passen, in je instructie rekening te houden met de wijze waarop verschillende individuen informatie opnemen: Bijv. door te luisteren; door de waarneming; door te doen; door te spelen; door te onderzoeken enz.

## VRAGENLIJST

Naam school: OBS Obs Apollo / PCBS De Pcb De Morgenster

Groep:

1. De mate waarin verschillende vormen van differentiatie wordt toegepast

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Zeer vaak	Namelijk
<b>Differentiatie:</b>						
Interne differentiatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Tempodifferentiatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	.. x per .....
Verdiepingsdifferentiatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Niveaudifferentiatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	.. x per .....
Interessedifferentiatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Methodische differentiatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Werkvormdifferentiatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	.. x per .....
Differentiatie naar hoeveelheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	v oor ..... lln per dag
Differentiatie in instructie:						
- Pre-teaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
- Verlengde instructie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	voor ..... lln per instructie
- Gedifferentieerde instructie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

2. De differentiatie binnen uw klas richt zich voornamelijk op:

a. Leerlingen met specifieke onderwijskundige behoeften en/of met leerachterstanden wat leidt tot een meer gelijke verdeling van prestaties na afloop van de betreffende onderwijsperiode (convergente differentiatie):

Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Zeër vaak
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b. Alle leerlingen ongeacht of er wel of geen sprake is van leerachterstanden waardoor voor alle leerlingen de meest optimale situatie ontstaat (divergente differentiatie):

Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Zeër vaak
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **Bijlage 6: vragenlijst gebruik programmaonderdelen**

Betreft: onderzoek schakelklas – invullen vragenlijsten.

Hoogeveen, mei 2009.

Beste leerkracht,

Mijn naam is Geralda Bazuin. Ik studeer onderwijskunde in Groningen. Momenteel ben ik werkzaam bij de gemeente Hoogeveen aan mijn afstudeeronderzoek. In dit onderzoek wordt de inzet op onderwijsachterstanden, met name de schakelklas, in de gemeente Hoogeveen belicht. Aanleiding van het onderzoek is de evaluatie die begin 2008 is uitgevoerd naar de stand van zaken rond de schakelklas in de gemeente Hoogeveen. De belangrijkste uitkomst van deze evaluatie is dat de prestaties van leerlingen aan het eind van de schakelklas aanzienlijk hoger zijn dan bij binnenkomst, de resultaten zijn dus positief te noemen. Dit effect zet zich echter niet voort wanneer de leerlingen weer deelnemen aan het regulier onderwijs, zo blijkt uit de toetsresultaten.

Het onderzoek wat ik uitvoer is gericht op de oorzaken van het wegvallen van de positieve resultaten van onderwijsinterventies in de reguliere onderwijsstructuur (in dit geval de schakelklas) en wat er moet gebeuren om deze terugval te voorkomen. Voor dit onderzoek voer ik enkele observaties uit in de schakelklas en in een aantal reguliere groepen. Tevens zal ik graag jullie medewerking willen vragen voor het invullen van een aantal vragenlijsten aangaande verschillende onderwerpen. Een eerste vragenlijst is hierbij ingesloten en gaat over de mate waarin er tijd / aandacht wordt besteed aan verschillende programmaonderdelen en de mate waarin werkvormen, materialen en didactische principes worden toegepast. Er zijn telkens 5 antwoordmogelijkheden waarbij in vragenlijst B ook bij een aantal vragen wordt gevraagd in te vullen hoe vaak bepaalde werkvormen, materialen en didactische principes worden toegepast.

Wilt u de ingevulde vragenlijsten bij Cees Galema in het postvakje leggen?

Hopelijk heb ik u hiermee voldoende geïnformeerd. Mocht u nog vragen hebben, dan kunt u altijd contact met mij opnemen. Mijn e-mailadres is [gbazuin@hotmail.com](mailto:gbazuin@hotmail.com).

Alvast hartelijk dank voor u medewerking.

Met vriendelijke groet,  
Geralda Bazuin

Naam school: OBS Apollo / PCBS De Morgenster

Groep:

A. De mate waarin er veel tijd/aandacht wordt besteed aan programmaonderdelen

	Helemaal niet waar	Deels niet waar	Neutraal	Deels waar	Helemaal waar
<b>Inhoud van het curriculum</b>					
Uitbreiding van de woordenschat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mondelinge taalvaardigheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Voorbereiding op) begrijpend lezen / tekstbegrip	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spelling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rekenen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het vergroten van 'kennis van de wereld'	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De verbinding tussen taal en zaakvakken/ wereldoriëntatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De verbinding tussen taal en denken / redeneren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
(Voorbereiding op) technisch lezen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integratie van taal in overige vakken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Werkwijze of aanpak</b>					
Stimuleren van zelfstandigheid/zelfwerkzaamheid	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Verbetering van de werkhouding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aanleren van leerstrategieën	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Sociaal-emotionele setting</b>					
Stimuleren van het zelfvertrouwen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versterken van de motivatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Naam school: OBS Apollo / PCBS De Morgenster

Groep:

B. De mate waarin werkvormen, materialen en didactische principes worden toegepast

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Zeer vaak	Namelijk
<b>Werkvormen</b>						
Werken aan hand van thema's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Gespreksvormen in kleine groepjes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	.. x per .....
Kringgesprek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Samenwerkend leren/opdrachten waarbij moet worden samengewerkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	.. x per .....
Werken met projecten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
(School)televisie, radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Educatieve uitstapjes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Gestuurd spel/spelopdrachten/drama	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Ontdekkend leren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Verbinden van het curriculum met omgeving/ ervaringen van leerlingen (contextrijk leren)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
<b>Materialen</b>						
Eigen materialen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	.. x per .....
Specifieke remediërende materialen/methoden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Materialen uit orthotheek	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Algemene methoden die ook in andere klassen worden gebruikt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Specifieke methode(n) voor Nederlands als tweede taal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Werkwijze of aanpak						
Individuele begeleiding	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	.. x per .....
Integratie van taal in andere vakken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Effectief onderwijs:						
Duidelijke structuur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Directe instructie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Hoge eisen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Leren in kleine stappen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Nauwkeurig bijhouden van vorderingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

## **Bijlage 7: Interviewvragen**

### Vragen directie en schakelklasleerkracht

1. Is er sprake van een Brede School?
2. Kunt u zich vinden in de gekozen schakelvariant en selectie van leerlingen?
3. Waar wordt op geselecteerd, welke kinderen gaan naar de schakelklas?
4. Wat zijn de ervaringen met de schakelklas tot nu toe? Zijn er n.a.v. reflecties van voorgaande schakeljaren bepaalde aspecten veranderd?
5. Vanuit welke overwegingen is men tot de keuze van een voltijds schakelklasvariant gekomen?
6. Zijn er knelpunten opgetreden in de voorbereidings- en uitvoeringsfase? Zo ja, welke?
7. Hoe verloopt de samenwerking met de ondersteunende instellingen?
8. Is er een taalbeleidsplan aanwezig?
9. Heeft het team bij/nascholing gevolgd voor het voorkomen/bestrijden van taalachterstanden?
10. Is er een taalcoördinator aanwezig?
11. Wat is de reactie van ouders als ze horen dat hun kind in aanmerking komt voor de schakelklas?
13. Wat is de verhouding allochtone leerlingen en autochtone leerlingen?
14. Heeft u zelf een idee waar de afnemende resultaten aan kunnen liggen?
15. Welke kenmerken zijn volgens u/jullie bepalend voor het positieve effect, succesfactoren?
16. Heeft u nog suggesties of aanbevelingen voor de toekomst?

### Vragen intern begeleiders

1. In hoeverre worden de oud-schakelklasleerlingen nog begeleid binnen een reguliere klas?
2. Worden de (oud)-schakelklasleerlingen nog gemonitord?
3. Vindt er begeleiding van de schakelklasleerkracht op het gebied van nazorg plaats?
4. Vindt er zorg voor oud-schakelklasleerlingen plaats?
5. Wordt er bepaald wat risicoleerlingen zijn?
6. Heeft u zelf een idee waar de afnemende resultaten aan kunnen liggen?
7. Welke kenmerken zijn volgens u/jullie bepalend voor het positieve effect, succesfactoren?

8. Heeft u nog suggesties of aanbevelingen voor de toekomst?

#### Vragen schakelklasleerkracht

1. Is het een tussenjaar of overgangsjaar voor lln?
2. Hoe wordt bepaald of leerlingen voldoende bagage hebben om de overgang te kunnen maken van de schakelklas naar regulier onderwijs?
3. Welke informatie wordt uitgewisseld met de aanleverende leerkracht?
4. Welke informatie wordt uitgewisseld met de aankomende leerkracht van de reguliere groep? Hoe vaak gebeurt dit?
5. Hoe wordt de ouderbetrokkenheid gestimuleerd?
6. Wordt het contact met de ouders tijdens het schakelklasjaar extra gestimuleerd? .
7. Vindt er begeleiding van schakelklasleerlingen bij overgang naar regulier onderwijs plaats? Is hier behoefte aan?
8. Ken je leerlingen die zich veilig voelden in de schakelklas en veel zelfvertrouwen hebben gekregen door de schakelklas waarvan je nu weet dat het minder gaat?
9. Is er nog vaak sprake van een taalachterstand als leerlingen de schakelklas verlaten?
10. Heeft de aankomende leerkracht een goed idee van wat er in de schakelklas gebeurt? Bijv. d.m.v. het sturen van een protocol, omschrijving van de schakelklasaanpak?
11. Is er nog regelmatig contact om te bespreken hoe met de lln gaat?

#### Vragen leerkracht reguliere groepen met oud-schakelklasleerlingen

1. Valt het u op dat de oud-schakelklasleerlingen moeite hebben met de overgang?
2. Hoe gaat het met de 'integratie' van oud-schakelklasleerlingen in de groep?
3. Heeft u zelf een idee waarom de prestaties van lln na de schakelklas afneemt?
4. Heeft u nog suggesties of aanbevelingen voor de toekomst?

#### Vragen oud-schakelklasleerlingen

1. Weet je nog toen je hoorde dat je naar de schakelklas zou gaan? Wat vond je hiervan?
2. Waarom vond je dat?
3. Wat vond je leuk aan de schakelklas (medeleerlingen, leerkracht, onderwijsaanpak, sfeer)?
4. Wat vond je minder leuk aan de schakelklas?
5. Wat vond je ervan om na de schakelklas weer naar de andere groep te gaan?



6. Moest je erg wennen toen je vanuit de schakelklas weer in groep kwam? Wat miste je van de schakelklas?
7. Wil je verder nog wat kwijt over de schakelklas?

## Bijlage 8: Invullijst ondersteuning vanuit huis

Naam school:	Groep:	Naam leerling:					
			Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Zeer vaak
Meehelpen in de klas			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deelname aan activiteiten			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deelname aan infomomenten			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aanwezigheid op ouderavond			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hulp verlenen bij organisatie school- en/of klasactiviteiten			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			Helemaal niet waar	Deels niet waar	Neutraal	Deels waar	Helemaal waar
Ouder leest informatie vanuit school			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouder begrijpt schriftelijke informatie			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouder kan gesprek in het Nederlands volgen			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouder kan gesprek in het Nederlands voeren			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouder zorgt voor een rustige omgeving			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouder heeft de competentie het kind te ondersteunen			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouder ondersteunt het kind bij het maken van schooltaken			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouder maakt deel uit van bestuurlijk schoolorgaan			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ouder geeft blijk van betrokkenheid over welbevinden kind			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kind heeft harmonieuze/stabiele thuissituatie			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			Zeer laag	Laag	Gemiddeld	Hoog	Zeer hoog
Kunt u iets zeggen over het iq van dit kind?			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunt u iets zeggen over het zelfbeeld van dit kind?			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kunt u iets zeggen over de motivatie van dit kind?			<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Verdere bijzonderheden:

## Bijlage 9: Niveautabel

Overzicht van alle Cito-niveauscores aan het eind van elk schooljaar. De vetgedrukte scores zijn de scores die behaald zijn in het schakeljaar. 'LW' geeft de leerwinst of leerverlies aan t.o.v. de score in die in het schakeljaar is behaald.

Niveau-scores								
		Begr. lezen	Spelling	DMT	Lees- woord- enschat	Rek- enen	Totaal	Totaal min rekenen
		SBR	SVR					
lln 1	<b>E3</b>	<b>D</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	-	<b>B</b>		
	E4	D	C	C	-	C		
	LW	=	-1	=	-	-1	-2	-1
lln 2	<b>E3</b>	<b>C</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	-	<b>B</b>		
	E4	C	C	B	-	B		
	LW	=	-1	-1	-	=	-2	-2
lln 3	<b>E3</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	-	<b>C</b>		
	E4	C	B	B	-	C		
	LW	=	-1	-1	-	=	-2	-2
lln 4	<b>E3</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	-	<b>C</b>		
	E4(1)	B	E	C	-	D		
	E4(2)	A	D	A	-	B		
	LW	=	-2	+2	-	=	=	=
lln 5	<b>E3</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	-	<b>A</b>		
	E4	A	A	A	-	A		
	E5	C	A	A	-	A		
	E6	A	A	A	-	A		
	LW	+2	+2	=	-	=	+4	+4
lln 6	<b>E3</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	-	<b>C</b>		
	E4	C	A	A	-	B		
	E5	A	A	A	-	C		
	E6	C	A	A	-	A		
	LW	=	=	=	-	+2	+2	=

Niveau-scores								
		Begr. lezen	Spelling	DMT	Lees- woord- enschat	Rek- enen	Totaal	Totaal min rekenen
		SBR	SVR					
lln 7	<b>E5</b>	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>-</b>	<b>B</b>		
	M6	E	D	-	-	B		
	M7	D	D	C	-	B		
	M8	E	D	-	-	B		
	LW	-1	-1	=	-	=	-2	-2
lln 8	<b>E3</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>-</b>	<b>C</b>		
	E4	B	C	E	E	B		
	LW	+1	=	-1	-	+1	+1	=
lln 9	<b>E3</b>	<b>E</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>-</b>	<b>B</b>		
	E4	C	C	C	E	C		
	LW	+2	-1	=	-	-1	=	+1
lln 10	<b>E4</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>D</b>	<b>-</b>	<b>C</b>		
	E4	A	B	B	C	A		
	LW	+3,5	+3	+2	-	+2	+10,5	+8,5
lln 11	E3	-	-	C	-	C		
	<b>E4</b>	<b>B</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	<b>-</b>	<b>D</b>		
	E5	A	E	C	-	E		
	LW	+1	=	+3	-	-1	+3	+4
lln 12	E3			C		A		
	<b>E4</b>	<b>C</b>	<b>A</b>	<b>C</b>	<b>-</b>	<b>B</b>		
	E5	A	C	B	-	C		
	LW	+2	-2	+1	-	-1	=	+1
lln 13	<b>E3</b>	<b>A</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>B</b>		
	E4	C	C	A	-	C		
	E5	C	C	A	-	D		
	LW	-2	-1	=	-	-2	-5	-3

Niveau-scores								
	Begr. lezen		Spelling	DMT	Lees- woord- enschat	Rek- enen	Totaal	Totaal min rekenen
	SBR	SVR						
lln 14 E3	D	D	B	D	-	C		
E4	E		C	B	-	D		
E5	C		B	A	-	D		
LW	+1		=	+3	-	-1	+3	+4
lln 15 E3	C		-	B				
E4	C		D	B	-	C		
E5	C		D	B	-	C		
LW	=		=	=	-	=	=	=
lln 16 E3	B - B		A	B	-	B		
E4	C		C	B	-	C		
E5	B		C	A	-	B		
LW	=		-2	+1	-	=	-1	-1
lln 17 E3	A - A		C	A	-	A		
E4	B		A	A	-	A		
E5	A		A	A	-	A		
E6	A		B	A	-	A		
LW	=		+1	=	-	=	+1	+1
lln 18 E4(1)	E - D		E	E	-	-		
E4(2)	E - C		C	C	-	B		
E5	E		D	D	-	C		
E6	D		D	C	-	-		
LW	=		-1	=	-	-1	-2	-1
lln 19 E3	A - A		D	B	-	B		
E4	A - C		B	-	-	A		
E5	C		B	A	-	B		
E6	D		D	A	-	C		
LW	-3		=	+1		-1	-3	-2

Niveau-scores							
	Begr. lezen	Spelling	DMT	Lees- woord- enschat	Rek- enen	Totaal	Totaal min rekenen
	SBR	SVR					
lln 20 E3			C	-	D		
E4	B - A	B	B	-	C		
E5	C	C	B	-	D		
E6	C	C	A	-	D		
LW	-1,5	-1	+1	-	=	-1,5	-1,5
lln 21 E3	B - C	C	C	-	D		
M4	C - B	A	C	-	E		
E5	B	B	C	-	D		
E6	E	C	C	-	-		
LW	-2,5	=	=	-	=	-2,5	-2,5
lln 22 E3	C - C	C	A	-	D		
E4	E - C	B	A	-	C		
E5	C	B	A	-	C		
E6	C	B	A	-	B		
LW	=	+1	=	-	+2	+3	+1
lln 23 E3				-			
E4		D	D	-	C		
E5	C	D	B	-	E		
E6	C	E	C	-	C		
E7(1)	C	D	B	-	B		
E7(2)	B	C	B	-	B		
LW	+1	+1	=	-	+3	+5	+2
lln 24 E5*	C - C	B	- C	-	B		
E6	C	D	B	-	C		
E7	D	D	B	-	C		
LW	-1	-2	+1	-	-1	-3	-2

\* Schakelklas in groep 5: maar taaltoetsen op niveau groep 4

Niveau-scores							
	Begr. lezen	Spelling	DMT	Lees- woord- enschat	Rek- enen	Totaal	Totaal min rekenen
lIn 25 <b>E4</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>C</b>	-	<b>E</b>		
E5	D	C	A	-	E		
E6	D	A	B		D (M5)		
E7	D	D	B		E (E5)		
LW	-2	-1	+1		=	-2	-2
lIn 26 E3		C	C	-	A		
E4		E	E	-	B		
<b>E5</b>	<b>B</b>	<b>E</b>	<b>E</b>	-	<b>C</b>		
E6	C	A*	E	-	C		
E7	C	E	E	-	C		
E8	-	-	-	-	-		
LW	-1	=	=	-	=	-1	-1
<b>Totaal</b>	-0,5	-9	13	-	0	3,5	3,5
<b>Gem.</b>	-0,02	-0,3	0,5		0	0,1	0,1

\* Uitschieter naar A: Dit was een visueel dictee, leerling is zwaar dyslectisch

